EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE

Marcus Vinícius Neves Araújo
Jenerton Arlan Schütz
(Organizadores)

EDITORA
ILUSTRAÇÃO

Marcus Vinicius Neves Araújo
Jenerton Arlan Schütz
(Organizadores)

EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE

Editora Ilustração
Cruz Alta – Brasil
2020

Copyright © Editora Ilustração

Editor-Chefe: Fábio César Junges
Diagramação: Fábio César Junges
Capa: Tiago Beck
Imagem da capa: Freepik
Revisão: Os autores

CATALOGAÇÃO NA FONTE

E24 Educação, cultura e sociedade / organizadores : Marcus Vinicius Neves Araújo, Jenerton Arlan Schütz. - Cruz Alta: Ilustração, 2020.
175 p. : il. ; 21 cm

ISBN 978-65-88362-07-5
DOI: 10.46550/978-65-88362-07-5

1. Educação. 2. Formação de professores. I. Araújo, Marcus Vinicius Neves (org.). II. Schütz, Jenerton Arlan (org.).

CDU: 37

Responsável pela catalogação: Fernanda Ribeiro Paz - CRB 10/ 1720

2020
Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora Ilustração
Todos os direitos desta edição reservados pela Editora Ilustração
Tiragem: 100 exemplares

Rua Coronel Martins 194, Bairro São Miguel, Cruz Alta, CEP 98025-057
E-mail: eilustracao@gmail.com

www.editorailustracao.com.br

Conselho Editorial

Adriana Maria Andreis	UFFS, Chapecó, SC, Brasil
Adriana Mattar Maamari	UFSCAR, São Carlos, SP, Brasil
Célia Zeri de Oliveira	UFPA, Belém, PA, Brasil
Clemente Herrero Fabregat	UAM, Madrid, Espanha
Daniel Vindas Sánches	UNA, San Jose, Costa Rica
Denise Girardon dos Santos	FEMA, Santa Rosa, RS, Brasil
Domingos Benedetti Rodrigues	SETREM, Três de Maio, RS, Brasil
Edemar Rotta	UFFS, Cerro Largo, RS, Brasil
Edivaldo José Bortoleto	UNOCHAPECÓ, Chapecó, SC, Brasil
Egeslaine de Nez	UFMT, Araguaia, MT, Brasil
Elizabeth Fontoura Dorneles	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Evaldo Becker	UFS, São Cristóvão, SE, Brasil
Glaucio Bezerra Brandão	UFRN, Natal, RN, Brasil
Gonzalo Salerno	UNCA, Catamarca, Argentina
Héctor Virgílio Castanheda Midence	USAC, Guatemala
Luiz Augusto Passos	UFMT, Cuiabá, MT, Brasil
Maria Cristina Leandro Ferreira	UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil
Odete Maria de Oliveira	UNOCHAPECÓ, Chapecó, SC, Brasil
Rosângela Angelin	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Tiago Anderson Brutti	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil

Este livro foi avaliado e aprovado por pareceristas *ad hoc.*

SUMÁRIO

PREFÁCIO 13
Diovane de César Resende Ribeiro

A PAISAGEM COMO CATEGORIA PARA ENTENDIMENTO DA GEOMORFOLOGIA AMBIENTAL: ENSAIO DE UMA POSSÍVEL LEITURA DE MUNDO PARA O ENSINO EM GEOGRAFIA 17
Mauro Cristiano de Paula Silva
Marcus Vinícius Neves Araújo

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E O ENSINO DE HISTÓRIA: ALTERNATIVAS, PERSPECTIVAS E DESAFIOS? 33
Amanda Ferreira Gomide
Lucas da Silva Luiz

ENSINAR HISTÓRIA EM TEMPO DE PANDEMIA: ISOLAMENTO, MEDOS E PERDAS 49
Lucas da Silva Luiz
Amanda Ferreira Gomide

MEMÓRIA E PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS: UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE OS DESAFIOS E POTENCIALIDADES 61
Josy Helena Murcia
Bruno Inácio da Silva Pires
Carlos Eduardo Stante Gomes

DIÁLOGOS ENTRE A SOCIOLOGIA E A EDUCAÇÃO 73
Natalia Ap. Morato Fernandes
Patrícia de O. Branquinho Silva
Patrícia de Oliveira Prata

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE UBERABA / MG E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL 89
Bruno Inácio da Silva Pires
Josy Helena Murcia
Mônica Izilda da Silva

CORPOREIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL.....101
Carlos Eduardo Stante Gomes
Bruna Carla Rodrigues de Oliveira
Diovane de César Resende Ribeiro

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL I.....115
Bruna Carla Rodrigues de Oliveira
Delson Pereira da Silva
Josy Helena Murcia

CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DOCENTE – REFLEXOS DA SOCIALIZAÇÃO 125
Flávia Helena Pereira
Patrícia Ferreira dos Santos

CURRÍCULO: REFLEXOS DO CURRÍCULO OCULTO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE DO SER..... 137
Marcos de Oliveira Gonçalves Toledo
François Silva Ramos

EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDGAR MORIN: SUBSÍDIOS E ASSOCIAÇÕES PRELIMINARES..... 147
Diovane de César Resende Ribeiro
Mônica Izilda da Silva
Bruno Inácio da Silva Pires

A LEITURA E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NOS ANOS INICIAIS..... 161
Jenerton Arlan Schütz

PREFÁCIO

A história demonstra o quão temos avançado e retrocedido em termos de humanidade. Sempre alimentamos a esperança em nossos ciclos de convivência, embebedados pela certeza do porvir e de um mundo justo, igualitário, harmônico e solidário. No entanto, a realidade sempre se apresenta diferente. Decepções, frustrações e desânimos se tornaram parte de nossa rotina, o que não deveria acontecer.

Estamos imersos em uma sociedade plural, composta por um mosaico étnico e cultural em que os ambientes, grupos, instituições e sujeitos possuem identidades distintas. A subjetividade de cada ser humano o torna único diante de todo o contexto global. Não há outro igual a você e tampouco tu és igual a outro. Essa diversidade que permeia o nosso cotidiano é o que nos possibilita inúmeras possibilidades de convivência. A humanidade do *eu* sempre encontra razão e sentido na humanidade do *outro.* Ambos, mesmo que inconscientemente estão em busca de (re)significar o *nós.*

Quem somos? De onde viemos e para onde vamos? Quais os segredos desse Universo que pouco conhecemos? Perguntas como essas sempre influenciam a nossa realidade e maneira como percebemos o mundo ao nosso redor. Cada um busca suas próprias interpretações para essas e tantas outras inquietações e muitas das vezes encontram respostas divergentes ou convergentes.

Qual mundo deixaremos para as futuras gerações, sendo que ainda não encontramos respostas para os tempos que nos encontramos? Seria ilusório da nossa parte responder essa pergunta, pois pouco sabemos da nossa origem e menos ainda das incertezas do futuro. Mesmo assim, continuamos o trabalho de escrita e rescrita da história da humanidade, significando, resignificando, aprendendo, desaprendendo e reaprendendo.

A cada dia um novo conhecimento. A cada tempo deixamos

marcas históricas em nossa sociedade. Mesmo com o entendimento *uno* do que venha a ser uma sociedade, temos múltiplas configurações. O nosso dinamismo e evolução nos permitiram inventar e reinventar as possibilidades de construção dos ideais e modelos sociais. Muitos perduram até os dias atuais, outros foram abandonados e esquecidos, alguns surgiram. Não há como precisar o amanhã, imerso em uma via de incertezas, mas com esperança no melhor e no bem-estar da humanidade.

No contexto diverso, algumas vezes obscuro e incerto, em que a humanidade/espécie/indivíduo está em constante processo de mutação, o que podemos esperar?

Neste cenário, produzir materiais sobre a Educação é um ato de resistência, persistência e esperança. Nunca foi tarefa fácil desenvolver trabalhos relacionados ao tema, especialmente quando nos deparamos com conflitos e disputas pela autoridade em legitimar os saberes produzidos para e pelo ambiente educacional.

Quando tratamos da questão, sabemos que os processos e atos educativos estão presentes em diferentes tempos e espaços da nossa sociedade. Não se limitam a um *lócus* ou agente. Eles são constituídos por diferentes dimensões, além de infinitas possibilidades para contribuir com o desenvolvimento de cada ser humano, na tentativa de auxiliar as gerações atuais e futura a alcançarem a tão sonhada sociedade que muitos defendem.

Entendemos a Educação como um processo dinâmico, contínuo e imprevisível. Os trabalhos e contribuições teóricas e práticas promover as múltiplas mutações. Não há como definir o certo e tampouco determinar os caminhos, pois sempre haverá algo de novo para somar, refutar ou modificar nossos comportamentos, atitudes e percepções quanto a área.

Neste trabalho, os autores se propuseram a desenvolver os capítulos a partir do entendimento que Educação, Sociedade e Cultura são aspectos indissociáveis, especialmente quando pensamos no desenvolvimento de cada indivíduo/espécie/ser humano. Os trabalhos estão longe de esgotarem as possibilidades e discussões relacionadas às propostas e atos educativos. Pretende-se contribuir

com as percepções construídas a partir de ensaios e pesquisas, tendo como objetivo apresentar a pluralidade de diálogos que ainda podem ser desenvolvidos a partir dos desdobramentos relacionados aos temas

Esperamos que cada leitora e cada leitor possa, como nós, desfrutar de cada uma das páginas e compartilhar dos mesmos sentimentos que nos movimentaram durante o desenvolvimento de nossas escritas. Somos motivados pela certeza que a semente quando cai em solo fértil germinará e produzirá outros frutos, os quais serão consumidos e terão suas sementes lançadas novamente aos ventos. Palavras, frases e parágrafos contidos nesta obra poderão ser este pequeno mundo, o qual abriga todo um sistema pronto para brotar e encantar aqueles que o permitirem desabrochar e desenvolver.

Prof. Me. Diovane de César Resende Ribeiro

Capítulo 1

A PAISAGEM COMO CATEGORIA PARA ENTENDIMENTO DA GEOMORFOLOGIA AMBIENTAL: ENSAIO DE UMA POSSÍVEL LEITURA DE MUNDO PARA O ENSINO EM GEOGRAFIA

Mauro Cristiano de Paula Silva[1]
Marcus Vinícius Neves Araújo [2]

Se você assume que não existe esperança, então você garante que não haverá esperança. Se você assume que existe um instinto em direção à liberdade, então existem oportunidades de mudar as coisas.

(Noam Chomsky)

1 Introdução

Este artigo pretende ser uma reflexão para o ensino (fundamental II) de Geomorfologia, referente, sobretudo, aos conteúdos ambientais. Propõe-se, no entanto, seguir a esteira da Geomorfologia Ambiental, partindo dos conceitos e teorizações ligados à categoria Paisagem para apreender a relação da sociedade com a natureza, tendo em vista os conflitos marcantes enfrentados pela sociedade quanto aos problemas de ordem ambiental. O ensino de Geografia e suas características de fragmentações têm gerado a pobreza do conhecimento e por isso tornado desinteressante para o sujeito educando. Portanto a proposta do artigo é investigar o liame

1 Mestre em Geografia (UFU), Licenciado em Geografia (UFTM) e Tecnólogo em Desenvolvimento Social (IFTM). mauroufm03@gmail.com

2 Mestre em Educação (UFTM); Licenciado em Geografia (UFTM); Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Corporeidade e Pedagogia do Movimento (NUCORPO); Redator do Politize – Educação Política. marcusviniciuzz@gmail.com

do conhecimento geográfico a partir da Geomorfologia Ambiental.

Com base na metodologia de revisão bibliográfica pretende-se contribuir com o debate acerca das categorias de análises geográficas no ensino fundamental II de Geografia cujos autores buscam exprimir a compreensão que muito necessita a sociedade atual em tempos de desprezo pelo conhecimento, no intento de brindar uma formação de cidadãos participativos e conscientes de um mundo repleto de arranjos socioespaciais no emaranhado da paisagem sempre diversa, além de suas implicações que reconfiguram o espaço no mundo globalizado.

A criticidade à educação no Brasil se arrasta há mais de um século e com exceção dos órgãos oficiais, poderia conferir até na última década uma "unanimidade das críticas" à escola e ao ensino (LIMA, 1969). Há, portanto uma concordância unânime sobre o malogro do papel da escola na sociedade, mas também sua importância (STEIN, 1981 e MOREIRA, 2009). Contudo, na formação de profissionais da educação se têm mantidas as sinceras utopias pela construção de uma sociedade garantidora de liberdades e oportunidades, pois é possível partir do educador a aquisição das condições práticas e conceituais entre demais atribuições que podem levar os educandos à compreensão do mundo de modo crítico, consequentemente formar cidadãos participativos da realidade social a que pertencem (ROCHA, 1998).

Para a elaboração deste artigo buscou-se em primeiro lugar, ratificar, por meio da análise, os conceitos de meio ambiente, geomorfologia e paisagem, respectivamente, para situar o debate a partir da categoria paisagem a Geomorfologia Ambiental (considerando a dinâmica do relevo e sua concretude terrestre), seja compreendida e, por meio do diálogo com autores que teorizaram metodologicamente (CASSETI, 1991), (SANTOS, 2004), (GUERRA; MARÇAL, 2009), (GUERRA; CUNHA *et al*., 2010) a cerca das principais categorias geográficas que materializam o espaço. Ainda neste mesmo tópico, serão abordadas as exigências expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em torno da categoria paisagem (BRASIL, 1988), tendo em vista a convergência das propostas do PCN.

E em segundo lugar, os resultados ou considerações parciais sugerem verificar a possibilidade de transplantar para o ensino

fundamental II de Geografia os conteúdos afirmativos que a Geomorfologia Ambiental traz consigo, levando em consideração as forças endógenas e exógenas (CASSETI, 1991) bem como toda a riqueza explicativa de mundo e unificação do conhecimento geográfico pelo conhecimento geomorfológico.

A Geomorfologia e as questões ambientais estão intimamente ligadas, sobretudo pela ação antrópica. Ainda que de modo empírico nota-se que uma chuva de reflexões acadêmicas de inúmeras correntes ambientais tem inundado os eventos científicos em praticamente todos os continentes do planeta, em especial a partir da Conferência do Meio Ambiente em Estocolmo na Suécia em 1972.

Outras conferências seguiram em nome da "proteção e segurança" do meio ambiente (MAGALHÃES, 2004) como a Sessão Especial do Programa de Meio Ambiente das Nações Unidas (UNEP), em Nairobi, e criação da Comissão Bruntland das Nações Unidas (ONU) ambos em 1982. Em 1987 foi Divulgado do Relatório da Comissão Bruntland[3]. Depois vieram ainda outras conferências: a das Nações Unidas em 1992 sobre meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD) realizada no Rio de Janeiro e conhecida como "ECO-92" e em 1997 a III Conferência das Nações Unidas sobre Mudança de Clima em Kyoto (Japão) conhecido por Protocolo de Kyoto. Em 2002, novamente, no Rio de Janeiro foi a vez da "Rio + dez", (DIAS, 2004) e recentemente, "2012 a Rio + vinte".

Assim sendo, o meio ambiente passou a ser bastante debatido e, muitos compromissos foram firmados por países de todos os continentes[4]. Pela razão da apropriação dos recursos naturais, desenvolvido pela propriedade privada (CASSETI, 1991) para superexploração e superacumulação capitalista (SANTOS, 2004), de modo que o meio ambiente seja tratado meramente como instrumento de bem estar para a humanidade que se nota a necessidade de travar o debate permanente, em especial, a partir dos conhecimentos de

3 Elaborado pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, o Relatório *Brundtland*, faz críticas ao modelo de desenvolvimento capitalista, apontando a incompatibilidade com os padrões de consumo, mas mantém as ideias de antropocentrismo limitando assim, as críticas.

4 Ver DIAS, 2004.

geografia e levar o debate para dentro da escola, não para massificar o já dito nas conferências, mas para incluir o não dito no chão de aula a questão ambiental alinhada com uma das disciplinas que mais caracterizam a ciência geográfica, ou seja, a geomorfologia, apoiada pela categoria da paisagem.

2 Meio ambiente, geomorfologia e paisagem

Neste tópico serão trabalhadas, respectivamente, reflexões sobre os conceitos de meio ambiente, geomorfologia aplicada ao dimensionamento ambiental e finalmente serão trabalhados conceitos de paisagem na pretensão de conectar as áreas do saber geográfico e sua aplicação no ensino fundamental de Geografia.

As contribuições teórico-conceituais sobre o meio ambiente têm conquistado prestígio acadêmico em diversas áreas do conhecimento, entretanto, as reflexões a seguir alinham inerentemente a questão ambiental com a relação homem-natureza no processo de transformação do meio natural para benefício social e as consequências ao meio ambiente bem como a ressignificação da paisagem.

Guerra e Cunha (2010) compreendem o meio ambiente basicamente como um espaço vital e, evidentemente, considera seu dinamismo:

> Considera-se, então, como ambiente o espaço onde se desenvolve a vida vegetal e animal (inclusive o homem). O processo histórico de ocupação desse espaço, bem como suas transformações, em uma determinada época e sociedade, fazem com que esse ambiente tenha um caráter dinâmico. (GUERRA; CUNHA, et al., 2010, p. 340).

São abordadas por Magalhães duas visões sobre o meio ambiente: uma reducionista e outra integracionista:

> Numa perspectiva instrumentalista, podemos conceber o meio ambiente de forma objetivada, fora do indivíduo, como algo a ser controlado para o bem da sociedade. Numa visão mais holística, entretanto, vemos meio ambiente como um todo do qual fazemos parte, harmoniosamente. (MAGALHÃES, 2004, p. 49).

Na primeira visão a ação antrópica impõe ao meio ambiente

uma posição passiva, mantendo-o refém de seus "caprichos" numa concepção positivista e utilitarista da natureza, desta relação surgem os impactos ambientais e "se constata o grau de dilapidação da natureza, determinada por um aproveitamento generalizado e mais intenso dos recursos naturais" (CASSETI, 1991, p. 26). Nota-se em evidência o descolamento do homem com a natureza, e este culmina no antropocentrismo e pragmatismo de uma visão utilitarista, endossada pelo cartesianismo justificador do desprezo atribuído ao homem pelo meio natural por entender a natureza como serviçal do homem. Aí residem as implicações de uma consciência predeterminada, isto é, determinante de seu ser que formula a justificativa para uma natureza servil.

Na segunda visão, a autora aproxima as partes com o todo, de modo que o ser humano é parte desse todo. Fonseca (2013) realiza um debate macro acerca da crise ambiental numa discussão concernente ao desmonte ideológico do conceito de desenvolvimento sustentável descolado da visão integradora entre homem e natureza.

A primeira abordagem quase sempre predomina em detrimento da segunda quando a escola se furta a esse importante debate.

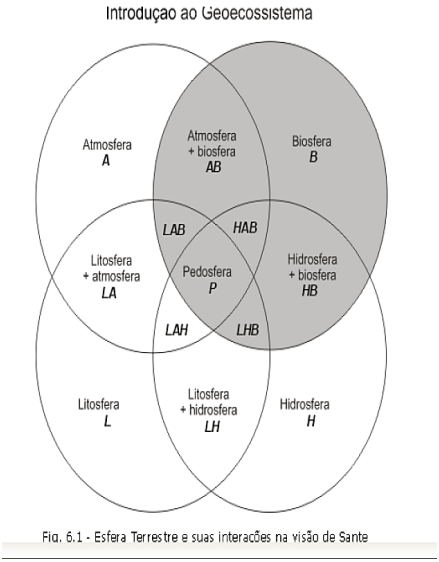
Na iminência de compreender a complexidade dos fenômenos Guerra e Marçal chama atenção para a teoria dos sistemas, segundo os autores:

> A teoria dos sistemas foi criada em 1968 [...] com o propósito de constituir-se em um amplo campo teórico e conceitual, levando a uma noção de mundo integradora, a respeito da estrutura, organização, funcionamento e dinâmica dos sistemas. (GUERRA; MARÇAL, 2009, p. 95).

Os autores completam, refletindo nas anotações de Cristofoletti que esse modo de pensar a ciência "constitui-se na mudança de pensamento reducionista para o pensamento holístico ou sistêmico" (ibidem, p. 96).

Valter Casseti (2005) exemplifica na figura a seguir um sistema integracionista elaborado por Sante Mattson que ilustra uma abordagem geoecossistêmica:

Figura 1 - Sistema integracionista de Mattson



Fonte: CASSETI (1991).

Nesse paradigma o pensamento geográfico incorpora o conceito de *geossistema*. Os geógrafos Vicente e Perez Filho recorrem a Sotchava, este autor

> Define, por sua vez, o conceito de *geossistema* enquanto "formações naturais" que obedecem à dinâmica dos fluxos de matéria e energia, inerentes aos sistemas abertos que, conjuntamente com os aspectos antrópicos, formam um modelo global de apreensão da paisagem, inserido, pois, de maneira isonômica, o homem na interação com o meio natural e na formação e evolução da paisagem (VICENTE; PEREZ FILHO, 2003, p. 336).

A integração dos conhecimentos geográficos, considerando espaço e tempo, os fluxos dinâmicos dos fenômenos naturais e da ação antrópica, compõem uma totalidade complexa de fatores que, para se chegar ao conhecimento científico, deve apropriar-se de adequados pressupostos teórico-metodológicos.

Assim, pensar nas mudanças sofridas pela terra nos dois últimos séculos remete a pensar na ocupação humana e na dilapidação dos recursos naturais, responsáveis pela alteração do relevo, solo,

secas de rios, assoreamentos, ravinas, voçorocas, desertificação de vastas extensões dos solos, aglomerados urbanos e seus problemas socioambientais, criação para comercialização animal etc. como resultado a reconfiguração ou desfiguração da paisagem. Os estudos geomorfológicos assumem participação essencial para compreensão dessas mudanças e, em sala de aula parte do professor/educador acompanhar aos educandos nessa compreensão de mundo sob a óptica da totalidade que a Geomorfologia Ambiental pode fornecer.

3 A Geomorfologia

Credita-se a Geomorfologia, parafraseando Guerra e Cunha, e outros (2010), o estudo das diferentes feições da superfície do planeta, esta área do conhecimento geográfico tem a aptidão de unificar os saberes ambientais cuja essência de base é a compreensão da evolução do relevo terrestre, considerando ações climáticas, forças endógenas e exógenas no tempo e no espaço, nos continentes e nos oceanos.

Carvalho (1999) em sua dissertação de mestrado, sob a perspectiva do ensino de geomorfologia, suspeita do caráter interdisciplinar dessa área do conhecimento:

> A Geomorfologia é uma disciplina científica que aparece como campo de investigação da Geografia ou da Geologia. [...] existe a possibilidade de que ela seja uma ciência interdisciplinar, que estaria situada entre a Geologia, a Geografia Física, a Geofísica e outras ciências. (CARVALHO, 1999, P. 54).

Para Guerra e Marçal a Geomorfologia pode ser aplicada em áreas ambientais tão distintas quanto distintas são as áreas do conhecimento por ela abarcadas. Para esses autores "A Geomorfologia estuda toda superfície da Terra, levando em conta os processos geomorfológicos que modelam o relevo terrestre". Em se tratando da questão ambiental, cabe assinalar, ainda, com os mesmos autores que "O mau uso da terra pode provocar danos ambientais que repercutem em prejuízos para o homem ou mesmo em perdas de vidas humanas" (GUERRA; MARÇAL, 2009, p. 72).

Ross (2010) atribui ao relevo importante papel nos estudos em Geomorfologia devido sua dinâmica e presença objetiva:

> É fato incontestável, entretanto, que a geomorfologia como disciplina que estuda as formas do relevo quanto à sua geometria, gênese e idade, inclui-se no contexto das ciências da terra. Como é impossível entender-se o funcionamento ou a dinâmica ambiental em que se considere o todo que compõe o Estrato Geográfico, o relevo não pode ser deixado de lado nos estudos ambientais, tanto quanto os demais componentes. Isto é notório pois é no relevo que as forças de interação mais se manifestam (ROSS, 2010, p. 18).

Evidentemente, é no relevo que o homem faz e refaz a vida social. O relevo é apropriado e expropriado (CASSETTI, 1991). É nele que estão os objetos e sujeitos, integralmente, de que a Geografia se tem ocupado como ciência do espaço.

O termo Geomorfologia Ambiental nem sempre foi empregado como o é nas últimas décadas, porém, muitas obras abordam a bastante tempo semelhantes assuntos e temas sem utilizar o termo *Geomorfologia Ambiental* (GUERRA; MARÇAL, 2009, p. 22). Todavia, Valter Cassetti afirma que:

> A designação "Geomorfologia Ambiental" foi proposta no Simpósio de Bringhauton, em 1970, procurando definir o campo social de aplicação geomorfológica [...], teria como preocupação exclusiva a intensidade ou forma 2de transformação das propriedades geoecológicas em sócio-reprodutoras, visando uma apropriação racional do espaço natural, sem perder a dimensão de tê-lo como seu próprio ambiente. (CASSETTI, 1991, p. 52).

A definição do campo de atuação da Geomorfologia Ambiental leva a diferentes reflexões acerca das contradições da sociedade capitalista e suas implicações, assim o autor continua:

Sabe-se, contudo, que as relações entre natureza e sociedade incorporadas nas forças produtivas, encontram-se determinadas pelo trabalho, responsável pela transformação dos meios de produção. Sabe-se, também, que as relações homem-natureza resultam das relações homem-homem (relações sociais de produção), componente indispensável ao entendimento da reprodução do espaço e consequente possibilidade de alteração ambiental. (ibidem).

> A partir desta caracterização da Geomorfologia Ambiental e a importância da disciplina, o autor argumenta sobre a incorporação

> dos aspectos político-econômicos que determinam reprodução espacial e consequente desequilíbrio climático/ambiental.

É bastante elucidativo o esclarecimento dos autores mencionados, por esta razão, justifica-se a aceitação da Geomorfologia como disciplina obrigatória na base curricular de Geografia e ainda, em menor escala, como disciplina de outros cursos, bem como considerável presença nas linhas de pesquisa dos programas de pós-graduação em Geografia (CARVALHO, 1999, p. 55).

Não menos frívolo credita-se à defesa nesse artigo, pela formação crítica de profissionais da educação geográfica ao tempo que seja também articulada entre as diversas áreas do conhecimento abarcando uma epistemologia a serviço da formação de cidadãos, buscando acompanhar uma atual demanda da sociedade expressa nas questões ambientais (GUERRA; MARÇAL, 2009). Advoga-se, no entanto, a transposi**ção** didática deste conhecimento ao ensino-aprendizado escolar.

4 A Paisagem

Os conceitos aqui tratados foram levantados por meio de teóricos de várias áreas de pesquisa geográfica em função da natureza que este trabalho se propõe. Entretanto, em primeiro lugar, é leg**í**timo destacar a contribuição conceitual de paisagem pesquisada e elaborada por Valter Cassetti:

> O conceito científico de paisagem "abrange uma realidade que reflete as profundas relações, frequentemente não visíveis, entre seus elementos" (Tricart, 1978), diferindo da noção de paisagem no senso comum, que permanece puramente descritiva e vaga, referindo-se a conteúdo emotivo, estético, intrinsecamente subjetivo ao próprio fato. O conceito proposto por Deffontaine (1973) reforça essa abrangência, ultrapassando o suposto limite da aparência, assim definindo: "a paisagem é uma porção do espaço perceptível a um observador onde se inscreve uma combinação de fatos visíveis e de ações das quais, num dado momento, só percebemos o resultado global". [...], o estudo da paisagem, fisionômica e qualitativa, é o ponto de partida para a análise dos fatos numa perspectiva sistêmica, assimilando-a a uma "unidade territorial". Troll (1950) sintetiza a paisagem como

> uma combinação dinâmica dos elementos físicos e humanos, conferindo ao território uma fisionomia própria, com habitual repetição de determinados traços. (CASSETTI, 2005) [5].

Já os autores Guerra e Marçal levam o conceito para os estudos sobre o meio ambiente em sua forma puramente objetiva: "O dimensionamento da paisagem evolui para a definição de unidade de paisagem, concebida hoje como uma orientação metodológica importante para os estudos e planejamentos ambientais" (GUERRA; MARÇAL, 2009, P. 94).

Essa forma objetivada da paisagem é cimentada por Ab'Saber (1970) que comenta os diversos tipos de paisagens encontrados em diferentes regiões, cujos eventos estão relacionados a fatores geológicos:

> [...] os diferentes padrões de paisagem que compõem a assembleia de feições geomórficas regionais, por nós desinadas domínios morfoclimáticos, dependem da interação local dos processos morfoclimáticos e dos fatores litológicos, topográficos e tectônicos. (AB'SABER, 1970, p. 3).

Uma compreensão fundamental para o ensino-aprendizado, pois, traz à tona importantes elementos correlacionados entre si e revela a complexidade das formas de paisagem como num desenho abstrato. Aqui, o educador não deve abrir mão da tabela geológica de datação para melhor identificação dos períodos que deram origem às formas. Contudo, para entender os processos que levam a essas formas de paisagem, é imprescindível apropriar-se dos conhecimentos da Geomorfologia Ambiental, cuja capacidade de responder à proposta é de elevado potencial.

Numa perspectiva em que se inseri a ação antrópica, a paisagem é compreendida pelos arranjos espaciais: jurídico-político; econômico-social; e ideológico-cultural. Para Moreira (2007, p. 113) esses arranjos espaciais carregam entre si toda ação humana tendo como base primária as relações de trabalho como força reprodutora e suas contradições espaciais e temporais.

Carlos analisa a paisagem urbana sob uma óptica fenomenológica em que as representações conferem "mistificação e

5 Geomorfologia disponível em: http://www.funape.org.br/geomorfologia/.Acesso em: 11-09-2012.

coisificação". Para a autora:

> A paisagem urbana é a expressão da "ordem e do caos", manifestação formal do processo de produção do espaço urbano, colocando-se no nível do aparente e do imediato. O aspecto fenomênico coloca-se como elemento visível, como a dimensão do real que cabe intuir, enquanto representação de relações sociais reais que a sociedade cria em cada momento do seu processo de desenvolvimento. Consequentemente, essa forma apresentar-se-á como histórica, especificamente determinada, logo concreta. (CARLOS, 1992, p. 36).

Nesta perspectiva o contraditório se manifesta entre aquilo que é revelado e o que é ocultado. Já o professor geógrafo Milton Santos conclui que "Em realidade, a paisagem compreende dois elementos: 1. Os objetos naturais, que não são obra do homem nem jamais foram tocadas por ele. 2. Os objetos sociais, testemunhas do trabalho humano no passado, como presente" SANTOS (2004, p. 53-54).

Aqui, é inteligível, porém, necessário recordar que a Geomorfologia Ambiental se propõe trabalhar com ambos os objetos apontados por Milton Santos. Assim, o posicionamento da Geomorfologia Ambiental está em relacionar e articular a epistemologia do conhecimento geográfico para a apreensão da aparente "inércia" natural e do dinamismo social.

5 O que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais?

Nas séries do segundo ciclo do ensino fundamental, é essencial que os educandos saibam caracterizar a paisagem e seus componentes conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que apontam a viabilidade de analisar os processos transformadores da paisagem, nessa direção os PCN definem:

> [...] a análise da paisagem deve focar as dinâmicas de suas transformações e não simplesmente a descrição e o estudo de um mundo aparentemente estático. Isso requer a compreensão da dinâmica entre os processos sociais, físicos e biológicos inseridos em contextos particulares ou gerais. A preocupação básica é abranger os modos de produzir, de existir e de perceber os diferentes lugares e territórios como os fenômenos que constituem essas paisagens e interagem com a vida que os anima.

> Para tanto é preciso observar, buscar explicações para aquilo que, em determinado momento, permaneceu ou foi transformado, isto é, os elementos do passado e do presente que neles convivem. (BRASIL, 1998, p. 26-27).

Tais entendimentos corroboram até certo nível, com o ponto de vista das contribuições dos autores até aqui trabalhados. Nota-se também que os PCN propõem a formação de cidadãos com ampla visão de mundo, com capacidade de distinguir os diferentes arranjos socioespaciais de diferentes naturezas, ou seja, dos processos relacionados ao meio físico e dos processos sociais.

Pontuschka (2007) ratifica as propostas do PCN e avalia até determinado ponto virtuosas, mas procura valorizar a autonomia do professor, concebida pelos PCN apenas como instrumental/auxiliar no trabalho docente:

> Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Geografia para o ensino fundamental propõem um trabalho pedagógico que visa ampliar as capacidades dos alunos de observar, conhecer, explicar, comparar e representar as características do lugar em que vivem e de diferentes paisagens do espaço geográfico [...]. A nosso ver, propostas dessa natureza precisam ser um instrumento auxiliar do professor, contribuindo para a reflexão sobre seu próprio plano de curso, baseada na realidade social da escola. (PONTUSCHKA, 2007, p. 75-76).

Entre os treze objetivos do terceiro ciclo, três deles refere-se à paisagem sob olhares multidimensionados, isto é, aquilo que se espera do educando neste ciclo:

> - Distinguir as grandes unidades de paisagens em seus diferentes graus de humanização da natureza, inclusive a dinâmica de suas fronteiras, sejam elas naturais ou históricas, a exemplo das grandes paisagens naturais, as sociopolíticas como dos Estados-nacionais e cidade-campo;
>
> - Perceber na paisagem local e no lugar em que vivem, as diferentes manifestações da natureza, sua apropriação e transformação pela ação da coletividade, de seu grupo social;
>
> - Reconhecer e comparar a presença da natureza, expressa na paisagem local, com as manifestações da natureza presentes em outras paisagens (BRASIL, 1998, p. 53-54).

Os objetivos dos PCN são analisados criticamente por Pontuschka, a autora analisa abordagens de outros autores que discordam que o trabalho docente deve se confinar na base excessiva de objetivos, ainda que neles haja virtudes.

> [...] o ensino persegue objetivos, mas não de maneira mecânica e obsessiva. Sua intervenção faz-se em três estágios: o planejamento didático, para identificar os objetivos trabalhados nas situações em questão, a fim de escolhê-los e dirigi-los com conhecimento de causa; a análise *posteriori* das situações e das atividades, para delimitar o que se desenvolveu realmente e modificar a sequência das atividades propostas; a avaliação, quando se trata de controlar os conhecimentos adquiridos pelos alunos. (PERRENOUD apud PONTUSCHKA, 2007, p. 82-83).

Independente da metodologia escolhida pelo professor, objetivos imprescindíveis, estão em "elevar a consciência" do sujeito educando; despertar as curiosidades; provocar o espírito crítico; mostrar, e não impor, uma visão de mundo que provoque inquietude no sentido de estimular no discente interlocutor a importância de se conhecer o espaço geográfico e seus arranjos espaciais, reconhecer definitivamente o papel social e histórico que cada ser humano exerce, tendo em vista a formação de cidadãos participativos e conhecedores da complexidade do mundo atual.

Um mundo repleto de transformações cotidianas em que delas participam todas as categorias geográficas. Junto às transformações do mundo cada vez mais globalizado, já na incipiente terceira década do século XXI, ocorre a defasagem generalizada dos PCN adormecidos a mais de 20 anos.

6 Considerações

Este trabalho procurou conceituar pontualmente alguns aspectos essências para o ensino fundamental II de Geografia. Foram analisados respectivamente: o Meio Ambiente, a Geomorfologia e a categoria Paisagem. Posteriormente verificou-se o que colaboram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) sobre o tema proposto.

A complexidade que ronda o epicentro da questão ambiental não deixa dúvidas de que há muito debate a se realizar, sobretudo,

entre a comunidade científica, contudo, credita-se na necessidade deste debate ocupar as salas de aula da escola básica e ser refletido nas disciplinas de Geografia com a comunidade escolar na perspectiva da educação como *práxis.*

A Geomorfologia Ambiental, como se pôde constatar ao longo dessas páginas possui um caráter integracionista e a paisagem uma categoria de análise geográfica fundamental para apreensão das variadas porções espaciais. A possibilidade de apropriação deste conhecimento aplicado ao ensino fundamental de Geografia foi um levantamento hipotético que se pode deduzir parcialmente, pois se deve levar em contar dois aspectos, um objetivo e outro subjetivo: o primeiro são as condições e os subsídios dados por meio das bibliografias dispostas, tanto referente às teorias e conceitos, quanto aos pressupostos metodológicos dados para aplicação no trabalho docente e da realidade objetiva articulados com o profissional da educação incumbido a fazer parte desta possibilidade; o segundo aspecto se refere ao comprometimento do profissional, o qual independe do aparato objetivo e depende muito mais do posicionamento do professor.

Traçar uma ideia referente ao ensino fundamental de Geografia articulado a uma disciplina consagrada para o conhecimento geográfico como é o caso da Geomorfologia, com uma das principais categorias de análise que é a da paisagem e, ainda se apropriando dos conhecimentos correlatos sobre a questão ambiental, sempre trará indagações, reflexões, margem para múltiplas interpretações e sempre será uma ideia em aberto.

Referências

AB'SABER, A. N. Províncias geológicas e domínios morfoclimáticos no Brasil. **Geomorfologia,** São Paulo, n. 20, 1970.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: geografia / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

CARLOS, A. F. A. **A cidade.** São Paulo: Contexto, 1992.

CARVALHO, Alcione Luis Pereira. **Geomorfologia e Geografia Escolar:** o ciclo geográfico davisianonos manuais de metodologia do ensino (1925-1993). Florianópolis, 1999. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Curso de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Santa Catarina.

CASSETI, V. **Geomorfologia.** [S.l.]: [2005]. Disponível em: http://www.funape.org.br/geomorfologia/. Acesso em: 11 set. 2012.

CASSETTI, V. **Ambiente e apropriação do relevo.** São Paulo: Contexto, 1991.

DIAS. G. F. **Educação Ambiental:** princípios e práticas. São Paulo: Global, 2004.

FONSECA. V. M. **O gigante dos pés de barro:** capitalismo e desenvolvimento sustentável. Jundiaí: Paco Editorial: 2013.

GUERRA, A. J. T. CUNHA, S. B. da. (Org) **Geomorfologia e meio ambiente.** 9° ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

GUERRA, A. J. T; MARÇAL, M. dos S. (ORG.). **Geomorfologia ambiental**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

LIMA, L. de O. **O impasse na educação:** diagnóstico, crítica, prospectiva. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1969.

MAGALHÃES, H. G. D. **A pedagogia do** êxito: projetos de resultados. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

MOREIRA. A. F. B. Sobre a concepção de currículo. In: MENDONÇA, R. H. **TV Escola/Salto para o futuro**: currículo, conhecimento e cultura. Ano XIX, n. 1, abr. 2009. Rio de Janeiro: MEC/TV Escola, 2009.

MOREIRA, R. **Pensar e ser em geografia:** ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico. São Paulo: Contexto, 2007.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H.

Para ensinar e aprender Geografia. São Paulo: Cortez, 2007.

ROCHA, G. O. R. O papel do professor de geografia na formação de uma sociedade crítica. In: **Ciência Geográfica**: ensino, pesquisa, método. Ano IV, n° 10, maio/agosto, Bauru. 1998.

ROSS, J. L. S. **Geomorfologia:** ambiente e planejamento. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SANTOS, M. **Pensando o espaço do homem.** 5. ed. São Paulo EDUSP, 2004.

SPOSITO, E. S. **Geografia e Filosofia**: contribuição para e ensino do pensamento geográfico. São Paulo: ed. UNESP, 2004.

STEIN, S. A. **Por uma educação libertadora.** 4. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1981.

VICENTE, L. E. PEREZ FILHO. A. abordagem sistêmica e geografia. In: **Geografia,** Rio Claro, v. 28, n. 3, p. 323-344, set./dez. 2003.

Capítulo 2

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E O ENSINO DE HISTÓRIA: ALTERNATIVAS, PERSPECTIVAS E DESAFIOS?

Amanda Ferreira Gomide[1]
Lucas da Silva Luiz[2]

Mas o que é patrimônio Cultural? É um conjunto de bens, materiais e imateriais, que são considerados de interesse coletivo, suficientemente relevantes para a perpetuação no tempo. O patrimônio faz recordar o passado; e uma manifestação, um testemunho, uma inovação, ou melhor, uma convocação do passado. Tem portanto, a função de (re)memorar acontecimentos importantes; daí a relação com o conceito de memória social. A memória social legitima a identidade de um grupo, recorrendo, para isso, do patrimônio. (RODRIGUES, 2010, p. 4).

1 Introdução

Este artigo tem como propósito fazer um breve diálogo reflexivo sobre o viés da preservação do Patrimônio Histórico e cultural ligado às vertentes da Educação Patrimonial no Ensino de História. Averiguar também as alternativas, perspectivas e os grandes desafios que engendram e se perpetuam à análise do Patrimônio Histórico no âmbito educacional.

A Educação Patrimonial ainda é pouco presente no meio escolar, no entanto, nas últimas décadas vem ampliando sua inserção

1 Licenciada em História (UFTM) e Mestranda em Educação (UFTM). ferreiraamanda152@gmail.com

2 Mestre em História pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Pós-Graduado em Educação a Distância com Ênfase na Formação de Tutores, e Graduado em História pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). E-mail: lucas.luiz@guara.sp.gov.br

nos currículos da educação básica, especialmente nos chamados temas transversais, que sugerem estudos que contemplem a realidade local e regional nas quais os estudantes estão inseridos.

A transversalidade temática propõe que a Educação Patrimonial incorpore o envolvimento da cultura com o âmbito social e político. Tanto para os alunos quanto para professores, esta incorporação surge como uma oportunidade para que ambos possam conhecer o espaço que representa sua ancestralidade, além de estimular a reflexão sobre a importância das paisagens de espaços de convivências históricas e sociais. É a partir desta perspectiva que este trabalho contribui com o diálogo desta modalidade educacional, de modo a perceber a representatividade cultural de um Patrimônio Histórico.

Estas análises foram construídas por meio de experiências de pesquisas ligadas à Educação Patrimonial na região do Triângulo Mineiro. Desta forma, o principal objetivo deste artigo é analisar a valorização que outros estudos recebem no universo historiográfico.

A memória coletiva e a sua forma científica, a história, aplica-se a dois tipos de materiais: os documentos e os monumentos (LE GOFF, 2003, p.525). De fato, Le Goff (2003) afirma que o que sobrevive enquanto memória não é um conjunto daquilo que existiu no passado, mas sim as escolhas feitas através das forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, até mesmo feitas por aqueles que se dedicam à ciência do passado - Os Historiadores.

Renato Riffel (2017) demonstra muito bem a preocupação em relacionar educação e bens culturais no ensino, mesmo não sendo está uma prática muito recente na historiografia brasileira. Este autor relata que em nosso país este estudo começou na década de 1930, inserido no contexto criação do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional- IPHAN, fundado em 1937. Mesmo tendo sido criado na terceira década do século XX, foi por volta da década de 1970 que está temática teve um avanço considerável, amparada pela criação da Fundação Nacional Pró-Memória, orientada por Aloísio Magalhães. Nessa iniciativa foi concebido um tipo de Educação ligada ao Patrimônio, que visou, prioritariamente, comunidades culturais e o papel de um público-alvo da sociedade que participa do processo de

preservação de um bem cultural. (GRUMBERG, 2011).

Segundo Neves (2011), a metodologia que norteia a Educação Patrimonial nasce no Brasil por volta dos anos 1980, através da museóloga Maria de Lourdes Parreiras Horta. A partir desse momento vemos crescer com muito fôlego os estudos desenvolvidos acerca desta temática em vários lugares do país, com maior propriedade na tessitura de bibliografias, e também ancorada em sua parceria com o IPHAN e com o Ministério da Cultura. Em 1999 nasce o Guia Básico da educação Patrimonial. Seu propósito é incentivar o conhecimento sobre patrimônio histórico.

Para Horta (1980), a Educação Patrimonial abarca o processo permanente e sistematizador no trabalho educativo, principalmente pelo viés da fonte primária que é o próprio Patrimônio Cultural. A partir de tais experiências e manifestações culturais, a Educação Patrimonial ganha um tônus valorativo como método de aprendizagem tanto para crianças quanto para adultos.

2 Desenvolvimento

Sabemos que a Educação Patrimonial não se constitui como disciplina obrigatória do currículo da educação básica, portanto fica a critério de cada escola sua inserção na grade curricular. Entretanto, seus conteúdos têm sido abordados em outras disciplinas como História, Arte, Geografia, Ciências, dentre outras. Outra possibilidade de inserção da Educação Patrimonial na escola é por meio de projetos interdisciplinares ou como tema transversal de pluralidade cultural.

A Pluralidade Cultural[3] é uma temática que aborda o conhecimento da valorização de diferentes grupos sociais que vivem no Brasil, seja pelo âmbito socioeconômico, social ou cultural. Com isso, a educação possibilita levar alunos a conhecer o Brasil diante de sua complexidade e multiculturalidade.

3 "O Patrimônio Cultural dá substrato para a construção da cidadania cultural; esta que se inscreve no direito à memória histórica. "O direito à memória como direito de cidadania indica que todos devem ter acesso aos bens materiais e imateriais que representam o seu passado, a sua tradição, enfim, sua história." (SBERNI JUNIOR; MARTINO, SARAIVA, 2004, p. 483).

> Toda essa diversidade que compõe o campo de estudos teóricos da Pluralidade Cultural, principalmente história, antropologia, sociologia e o saber produzido pelas relações sociais, pode contemplar o patrimônio e a escola. Com carácter pedagógico, a educação patrimonial pode ser incorporada à sala de aula como tema relativo à Pluralidade Cultural, baseando na vivência social de cada local- em um contexto mais específico- ou de cada região, em um contexto mais amplo. Para isso basta que o patrimônio cultural faça parte do cotidiano dos alunos. (SANTOS, 2007, p. 156).

Segundo Camila Santos (2007), trabalhar os parâmetros de Patrimônio Cultural no currículo escolar é uma maneira de vivenciar conceitos de preservação, diversidade cultural, identidade nacional, bens de natureza imaterial e material. Com isso, constrói-se uma visão do universo patrimonial e cultural como um tipo de oportunidade de se trabalhar também conceitos de cidadania que estão muito presentes em escolas e instituições governamentais. Diante desse paralelo entre patrimônio cultural e cidadania, a autora inspira as pessoas nas questões das relações entre sociedade e patrimônio que adentram às noções de identidade, reconhecimento, proteção e respeito. Esta relação da sociedade com patrimônio também estabelece um exercício a respeito do conceito de cidadania e de direitos e deveres.

> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), ainda em discussão, apresenta possibilidades para uma abordagem do tema dentro dos conteúdos e habilidades das disciplinas de arte, história, geografia e ciências. (ANDRADE, 2017, p. 3).

Segundo Andrade (2017), mesmos com aspectos não tão claros e articuláveis ao conceito de patrimônio cultural, por exemplo, nas disciplinas de história e artes pode se perceber um tipo de abertura maior ao fazer referência na área do aprendizado por meio de patrimônio histórico cultural da humanidade. No âmbito das Artes pode se reconhecer todas as expressões artísticas como um tipo de prática social, seja no cotidiano cultural ou em expressões legitimas por órgãos institucionais de cultura.

Quanto à História, esta normalmente propõe um tipo de diálogo direto entre o passado e o presente. A partir dos temas transversais da BNCC (2017), esta disciplina correlaciona muitos

temas que julga emergentes à vida humana, daí tem como sugestão a abordagem transversal integrada nos conteúdos disciplinares:

> Entre esses temas, destacam-se: direitos das crianças e adolescentes (Lei nº 8.069/199012), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199713), preservação do meio ambiente (Lei nº 9.795/199914), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200915), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200316), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/200917), bem como saúde, sexualidade, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Resolução CNE/CEB nº 7/201018). (BNCC, 2016.p. 13 apud Andrade, 2017, p. 03).

Como vemos, através das diretrizes da BNCC, a educação patrimonial poderia estar apenas em temáticas de diversidade cultural e preservação ambiental. Não existe um tipo inserção que direciona ou relaciona o patrimônio cultural. Segundo Andrade (2017), a melhor alternativa seria uma proposta curricular das diferentes áreas de estudos como história, geografia, artes e ciências pelo viés do patrimônio cultural, usar a interdisciplinaridade, capaz de unificar os conceitos e conteúdo para dialogarem entre si, proporcionando um tipo de função social de coesão do conhecimento.

Várias alternativas poderiam trabalhar na valorização e conservação dos bens históricos e culturais. A mais viável seria a construção de um projeto de apoio que possibilite levar o conhecimento através da Educação Patrimonial, a trazer reflexões e práticas para os educandos, realizar encontros com os educandos com o mundo material e com as expressões da cultura interiorizada em diferentes documentos históricos, seja através das edificações, museus, escritos, dentre outros. Todas estas são probabilidades de inserção da "Educação Patrimonial" voltada para questões do Patrimônio Cultural, a tomar tonalidade no âmbito social e político. Para os educandos é uma oportunidade de conhecer os espaços em que vivem, é uma tentativa de evitar depredações de um bem público, além de poder estimular a reflexão sobre a importância das paisagens de espaços de convivências histórico-sociais.

3 Educação Patrimonial no Ensino de História

Nesta temática será abordado o conceito de Educação Patrimonial no ensino de História. Primeiramente, faremos uma reflexão sobre o processo sistemático visando compreender o trabalho educacional que se centraliza em Patrimônios Culturais - fonte primária do conhecimento individual e coletivo. A partir de algumas experiências diretas com Patrimônio Histórico Cultural, pudemos evidenciar os significados da utilização da Educação Patrimonial para crianças e adultos, levando o conhecimento ligado à valorização de uma herança cultural, ajudando na compreensão destes bens culturais no processo cultural inserido no ambiente das comunidades.

Segundo Maria de Lourdes Parreiras Horta (1999), a Educação Patrimonial é um instrumento de alfabetização cultural, e possibilita o indivíduo fazer uma leitura sobre o mundo que o rodeia. O foco é levar a compreensão do contexto sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que estes sujeitos estão inseridos. A autora diz também que este tipo de processo reforça a autoestima dos sujeitos e das comunidades, dando valorização à cultura brasileira, compreendendo a multiplicidade cultural e a pluralidade.

> A metodologia específica da Educação Patrimonial pode ser aplicada a qualquer evidência material ou manifestação da cultura, seja um objeto ou conjunto de bens, um monumento ou um sítio histórico ou arqueológico, uma paisagem natural, um parque ou uma área de proteção ambiental, um centro histórico urbano ou uma comunidade da área rural, uma manifestação popular de caráter folclórico ou ritual, um processo de produção industrial ou artesanal, tecnologias e saberes populares, e qualquer outra expressão resultante da relação entre os indivíduos e seu meio ambiente. (HORTA, 1999, p. 4).

Horta (1999) também se pronuncia a respeito dos patrimônios que estão vivos, e afirma que estes são constituídos pela Cultura local. Ao longo do tempo vai se modificando, criando formas de expressões diferentes de resistência local. Os aspectos culturais compõem um processo de dinamismo que é transmitido de geração em geração. O aprendizado vem de seus ancestrais e, logicamente se cria e recria no cotidiano presente. Mesmo com algumas dificuldades que a sociedade

impõe a estes grupos, eles enfrentam com resistência para não deixar morrer sua cultura e identidade.

Esse processo histórico-social faz com que os grupos socioculturais construam sua própria identidade, reconhecendo-se como povos que produzem cultura. A Educação Patrimonial, no seu primeiro contato com a Escola, pode ser rejeitada aceita como um tipo de diversidade cultural a permitir fazer com que os educandos conheçam um patrimônio histórico cultural através da história de sua região. Neste processo, os alunos podem se reconhecer integrantes da cultura abordada, se interessar, questionar-se sobre o processo histórico no qual estão inseridos.

> O Brasil é um país pluricultural que deve esta característica ao conjunto de etnias que o formaram e à extensão do seu território. Estas diversidades culturais regionais contribuem para a formação da identidade do cidadão brasileiro, incorporando-o ao processo de formação como indivíduo, e permitindo-lhe reconhecer o passado, compreender o presente e agir sobre ele. (HORTA, 1999, p.05).

Para Horta (1999), o Patrimônio Cultural brasileiro não é composto apenas por objetos históricos e artísticos, monumentos representativos da memória nacional ou centros históricos já conhecidos e consagrados que já são protegidos por Instituições Governamentais. Muito nos enganamos ao pensar que patrimônio histórico é apenas isso, existem outros tópicos de expressões culturais que constituem o "patrimônio vivo" da sociedade brasileira como: maneiras de pesquisar, artesanatos, plantar, cultivar e colher, utilizar plantas como alimentos e remédios, construir moradias, a culinária, as danças e músicas, maneiras de vestir e falar, os rituais, festas religiosas e populares, ou seja, as relações sociais e familiares revelam a multiplicidade de uma cultura viva vigente em várias comunidades.

Horta (1999) afirma que a Educação Patrimonial provoca situações de conhecimento em questões culturais e manifestações que despertam os educandos para os interesses em resolver questões significativas para sua própria vivencia pessoal e coletiva. No uso da vertente de patrimônio cultural histórico se insere a oportunidade de provocar nos educandos a curiosidade, levando-os a conhecer mais

sobre suas vivências.

As diretrizes educacionais e o viés dos patrimônios históricos e culturais abarcam todos os parâmetros específicos e inerentes ao oficio do educador na área de História. Segundo Riffel (2017), os muitas vezes discutidos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCCs) indica que algumas práticas pedagógicas do egresso devem se complementar na formação da análise dos processos e fenômenos históricos, problematizando-os em diferentes linguagens, adotando condutas de investigação e de autoria em práticas escolares e sociais voltadas para a promoção dos conhecimentos, da sustentabilidade ambiental, da interculturalidade da vida.

De acordo com a Lei de Diretrizes e bases, LDB- 9.394/96, a educação deve abranger todos os processos inseridos dentro da formação familiar e convivência do sujeito, presentes nos diversos ambientes e práticas culturais em que estão inseridos, desde manifestações culturais até o universo dos movimentos sociais e do trabalho.

Através das bases legislativas, notamos o processo educacional assumindo um caráter mais amplo na exploração da noção da escolarização. As questões do processo educativo não se restringem ao espaço escolar, reconhecemos igualmente as contribuições de diversos agentes e de distintos contextos culturais dos indivíduos. Riffel (2017) relata que a educação deve ser percebida como aquela que também ocorre nos ambientes da vida, deve-se pensar com igualdade e inserção com as demais práticas culturais e sociais.

Horta (1999) relata que a metodologia da Educação Patrimonial pode levar os educandos a utilizar objetos culturais no âmbito escolar ligando-os aos próprios ambientes onde são evidenciados, transformando-os peças-chave de desenvolvimento dos currículos e não simplesmente em um modo de ilustração pedagógica. É importante compreendermos a Educação Patrimonial na prática inserida no ambiente escolar. Este é o assunto do nosso próximo título.

4 Parâmetros entre alternativas, perspectivas e desafios

A Educação Patrimonial é um campo de estudos relativamente novo. No entanto, já se observam algumas práticas educacionais

ligadas a patrimônios culturais desde o século XIX. Essa discussão e tematização entraram em cena com grande vigor em nossas últimas décadas.

Após algumas posições expostas sobre o olhar e ambiente da educação patrimonial, temos por necessidade tecer algumas discussões. O fato é que existe um desgaste muito grande no âmbito da educação sobre esta temática. Há um descaso que parte das políticas públicas, principalmente.

De acordo com Demarchi (2016), denominar a educação patrimonial arbitrariamente pode ser perigoso, pode ocorrer déficit nas ideologias que não são verdadeiras. Segundo este autor, a prática da educação patrimonial, tem mais enfoque nos objetos, não nos indivíduos e em suas práticas.

Devemos pensar os parâmetros, reflexões e posicionamento pelos quais os educadores patrimoniais constroem diálogos acerca dos seres humanos e em suas inter-relações.

> Problematizar essas questões é analisar a realidade social, as hierarquizações e a formação de "linhas abissais". Pensar a diversidade a pluralidade. Esse é o caminho que se julga ser necessário refletir para propor uma nova educação patrimonial que seja transformadora, politize o patrimônio e considere as pessoas com quem se trabalha como agentes históricos. Para defender a educação patrimonial participativa e dialógica é necessário voltar alguns passos e argumentar a respeito da concepção sobre o ser humano. (DEMARCHI, 2016. p. 277).

Demarchi (2016) acredita que os seres humanos são concebidos como seres únicos capazes de produzir conhecimentos legítimos. Por outro lado, os seres sociais do universo das crendices, folclores, de uma cultura popular são vistos muitas vezes como sujeitos inferiorizados, subumanos. Esta fronteira de preconceitos que produz a hierarquia entre os seres humanos é também epistemológica. O autor diz que é preciso superar esta linha abissal e tecer consideração orgânica não preconceituosa a respeito dos sujeitos e de suas maneiras de legitimar sua realidade e vivências. Quando nós não enxergarmos a realidade através de uma ótica cientificamente desenviesada, dificultamos nosso avanço para um processo que Demarchi chama de Ecologia dos

Saberes. Se nos permitirmos um mergulho profundo e não hierárquico de observação e estudos sobre as diversas práticas culturais, podemos ver nascer o entendimento sobre uma pluralidade do conhecimento.

Na educação patrimonial é de grande importância tecer reflexões sobre o aprendizado a respeito do patrimônio. À educação patrimonial é muito relevante utilizar a construção de questionamentos sobre as nossas próprias práticas analíticas, enquanto pesquisadores, facilitando o olhar sobre as diversas comunidades, valorizando-as em sua a diversidade e pluralidades culturais.

> Se a trajetória do patrimônio nacional é uma história de imposições, de decisões centralizadas e que privilegia uma certa narrativa da história, a educação patrimonial deve ser vanguarda do movimento que repense o patrimônio- ampliando a concepção- e a relação da sociedade com sua cultura material e imaterial. (DEMARCHI, 2016. p. 280).

Demarchi (2016) vai além, a dizer que o movimento da problemática sobre patrimônio enquanto educação faz com que os homens tenham consciência de sua tarefa histórica, pela temática da educação patrimonial que discute o passado, presente e o futuro. Ou seja, falar sobre o passado de um patrimônio faz com que os educandos entendam sua formação histórica e cultural. O pesquisador dessa área busca, através de seus estudos, respostas para as questões que veem o bem cultural como patrimônio, e como isso se dá. Buscamos compreender o que leva tais patrimônios a serem omitidos pela sociedade ou até mesmo esquecidos ou negligenciados.

A importância da educação patrimonial se dá pelo reconhecimento de que estes sujeitos são contribuintes de conhecimento que a acaba mediando a consciência perante o agente histórico, daí nasce a consciência de cidadãos históricos e virtuosos em modificar e compreender as suas vivências através destes aprendizados.

> Trata-se de reflexão visando reconstruir processos históricos por meio de expressões particularizadas da forma como foram vivenciados ao cotidiano de homens e mulheres que cultivam tradições ancestrais. O pressuposto básico é que coletar memórias significa recompor processos coletivos a partir do relato individual de fatos da cultura tradicional popular nem sempre registrados. Tais fatos se relacionam a modos de vida fundados na experiência

> coletiva, permeada por formas de cooperação, solidariedade e vizinhança, em meios rurais e pequenas cidades que tornaram centros rurais urbanizados (ABDALA, 2011, p. 127).

Segundo Mônica Abdala (2011), vivemos sob experiências, e ao ter oportunidade de enxergar registros de tanta cultura imaterial[4], quanto da preservação de um determinado patrimônio cultural, podemos determinar tais procedimentos de análise de forma diferente do habitual. No entanto, repensando sobre a trajetória de uma pesquisa necessita encarar o desafio de refletir sobre patrimônio, seja na memória, formas de vivências, saberes, tendo em vista o ato de tecer problemáticas profundas existentes neste universo epistemológico.

Aos ampliarmos nossa noção sobre patrimônio histórico, invocamos suas múltiplas dimensões de cultura, salientando imagens de um passado que ainda está vivo. Isso significa que acontecimentos e práticas devem ser mantidos em nossa memória de forma dinâmica, preservados pela coletividade e diversidade inseridas nestas práticas e acontecimentos.

Muitos pensam patrimônio histórico como manutenção de algo congelado no passado, mas o significado da preservação se dá a partir da valorização de toda uma história em um processo de fazer-se e de perceber todo um caminho percorrido por uma sociedade, desde os tempos áureos até nos dias de hoje, buscando interligar o processo continuo de movimento em constante mudança.

Existe um enorme desafio diante da prática da Educação Patrimonial. O homem moderno tem o péssimo hábito de considerar unicamente o que é hodierno e desenvolvimentista e substitui o velho pelo novo através de um processo utilitarista, próprio do mundo do capital Ao necessitar sumariamente de novos modos e operações sociais sempre mais desenvolvidas, o homem moderno soterra as práticas e os símbolos patrimoniais, dando espaço a novas práticas sem preservar todo o universo do ontem.

---

4 Natália Brayner vai afirmar que "Os bens culturais podem ser de natureza material e imaterial. Os bens culturais materiais (também chamados de tangíveis) são paisagens naturais, objetos, edifícios, monumentos e documentos. Os bens culturais imateriais estão relacionados aos saberes, as habilidades e crenças, às práticas aos modos de ser das pessoas." (BRAYNER, 2012. p.18)

Os Historiadores têm hoje uma tarefa árdua para recuperar esse tipo de memória que se apaga pelos vultos silenciados.

Ao percebermos a necessidade de conservar os traços do objeto de estudo valioso e determinante para nossa herança histórica e social, nos deparamos com o discurso da dominação e da suplantação hierárquica do novo sobre o velho, e ainda do novíssimo sobre o novo, em uma operação claudicante que deixa a história sem suas rodas.

A Educação Patrimonial é, de muitas formas, um modelo complexo de resistência ameaçado pelo trem dos tempos. A garantia do desenvolvimento e a destruição da memória – coisas contraditórias em qualquer local inteligente.

Ademais, o descaso por parte das políticas públicas que preservem o Patrimônio e incentivem a Educação Patrimonial é um problema a ser enfrentado, além de só referenciado.

As pesquisas em torno do Patrimônio e da Educação Patrimonial são de suma necessidade, de grande relevância são os grupos de estudo como este para podermos discutir e atuar em alternativas para administrar tais problemas em torno das práticas pedagógicas e da possibilidade de as práticas culturais entrarem na escola e dialogarem com o Patrimônio, com seu passado tão presentemente necessário.

As inovações tecnológicas do século XXI e o discurso do mundo do capitalismo periférica a que são impostos às nações latino-americanas trouxeram o descaso com a preservação dos lugares e instrumentos de memória. A mundialização cultural produziu muitas mudanças na vida das comunidades. Pouco se sabe sobre a importância desses estudos que contribuem também com o crescimento social e cultural de lugares específicos de memória.

Segundo Paulo Tomaz (2010), as políticas de preservação de patrimônio no Brasil foram adotadas sobre uma perspectiva de avaliação de aspectos estéticos em detrimento aos aspectos históricos, deixando de lado os conceitos da historiografia nacional de base relevante e, com isso, não foi facilitado o alcance de respeito sobre a preservação de alguns patrimônios que não tivessem uma estética agradáveis aos olhos do público.

O monumento tem como característica o ligar-se ao poder de

> perpetuação, voluntária ou involuntária das sociedades históricas (é um legado à memória coletiva) é o reenviar a testemunhos que só numa parcela mínima são testemunhos escritos. (LE GOFF. 2003. p. 526).

Segundo Le Goff (2003), a memória é um fenômeno social consignado com a coletividade construída e reproduzida ao longo dos tempos. Diante do patrimônio cultural, a memória social normalmente é dinâmica, seletiva e mutável. Seletiva porque nem tudo fica gravado na memória inserida no embate existente no interior da Tradição, o que fica registrado está na função de novas gerações do futuro compreender sua importância.

Algumas alternativas podem dar sentido à conservação de um bem histórico e cultural. O mais viável é construir projetos de apoio para o âmbito escolar que possibilite levar o conhecimento, reflexões e práticas teóricas para os educandos, utilizando os parâmetros do mundo material e com as expressões da cultura interiorizada em diferentes documentações históricas, seja pelas edificações, museus, igrejas entre outros.

5 Conclusão

Através da prática docente podemos tratar inúmeros modelos que podem e deveriam ser empregados na construção do indivíduo. O que acaba acontecendo na área da educação são métodos tradicionalistas. Os alunos acabam ficando condicionados a responder somente o que os professores desejam ouvir, com isso, o aluno não aprende a condicionar as mensagens recebidas e não desenvolve a criticidade sobre os fatos.

No diagnostico, precisaríamos de um o ensino/aprendizado que valorize o Patrimônio e que possibilite o envolvimento e a participação das pessoas sobre o reconhecimento de um bem cultural, seja ele material ou imaterial.

Cabe a nós, educadores, incorporar certas temáticas e métodos na educação e nos currículos para levar o educando tenha a uma reflexão sobre os espaços de vivência e a importância da memória, da História, das construções coletivas de conceitos e de uma educação

plural e verticalizada.

Mesmo sofrendo com as bases curriculares e dificuldades de aprendizagem que a escola e seus alunos enfrentam, professores devem sempre utilizar uma forma de inovação nas práticas de conhecimento, tendo em vista trabalhar com questões de vivências da realidade social e cotidiana.

Há de haver esperança e planejamento, além da tomada de atitude para garantir uma prática pedagógica crítica e criticista, a poder observar a importância dos patrimônios histórico-culturais.

Que esta nossa prática possa ser referencial na área educacional e que sejam vivenciados na escola, através de temáticas e projetos, a verdadeira educação que preserva e valoriza os lugares de memória, os monumentos, as práticas e consegue coser os panos de encontro entre práticas hodiernas e passadas.

Referências

ABDALA, Mônica Chaves. **Saberes e sabores: tradições culturais populares do interior Minas e de Goiás. História: Questões & Debates.** Curitiba, n54, p125-158. jan /jun. 2011. Disponível em: http://revista.ufrpr.br/historia/article/ vieww/25743/1797. Acesso em: 5 ago. 2020.

ANDRADE, Larizza Bergui; LAMAS, Nadja de Carvalho. **Educação Patrimonial no ensino Formal: Uma reflexão a partir das pinturas de Luiz Si nas escolas municipais de Joinville.** 26º Encontro da Associação Nacional das Pesquisadores em Artes Plásticas. Memórias e Invenções. Campinas. 25 a 29. Set. 2017. Disponível em: http://anpap.org.br/anais/2017/PDF/EAV/26encontroANDRADE_Larizza_Bergui__LAMAS_Nadja_de_Carvalho.pdf Acesso em: 23. Jun. 2020.

BRAYNER, Natália Guerra. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/ (Iphan). **Patrimônio Cultural Imaterial: para saber mais/ Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. 3. Ed.- Brasília, DF: Iphan,2012. 36p:il;21 cm. Disponível em http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/

cartilha_1__parasabermais_web.pdf Acesso em: 06. Ago. 2020.

SANTOS, Camila Henrique. **Educação patrimonial: uma ação institucional e educação.** In: PATRIMÔNIO: práticas e reflexões. Rio de Janeiro: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/Coordenação Geral de Pesquisa, Documentação e Referência, 2007. p.147172. (Edições do Programa de Especialização em Patrimônio do IPHAN; 1). Disponível em: https://goo.gl/6Mfzy2. Acesso em: 1 ago. 2020.

DEMARCHI. João Lorandi. Perspectivas para atuação em Educação Patrimonial. **Revista CPC**, São Paulo, n. 22, p 267- 291, jul/dez. 2016. Disponível em http://www.revistas.usp.br/cpc/article/view/119941 Acesso em: 10 ago. 2020.

GRUNBERG, Evelina. **Manual de atividades práticas de Educação patrimonial – utilização de bens culturais como recursos educacionais.** Brasília: IPHAN, 2007. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=1768 Acesso em: 11 ago. 2020.

GOMIDE, Amanda Ferreira. **Do Berço do Triângulo Mineiro à musicalidade enraizada.** O Desemboque e as tradições preservadas nos séculos XX e XXI. 101f.2018. Trabalho de conclusão de curso em História. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. (UFTM). Uberaba - MG, 2018.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de Educação Patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999. Disponível em http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/guia_educacao_patrimonial.pdf.pdf Acesso em: 2 ago. 2020.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão. 5. ed. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas. 2003.

NEVES, Alessandra Cristina Passos. **Educação Patrimonial na Escola de Ensino Fundamental Joaquim Caetano- Jaguarão/**

RS- Projeto Lições do Rio Grande. Jaguarão, 2011. Disponível em: http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/pedagogia/files/2011/08/TCC_ALESANDRA.pdf Acesso em: 24. jun. 2020.

TOMAZ, Paulo Cesar. A preservação do patrimônio cultural e sua trajetória no Brasil. **Revista de História e Estudos Culturais**, v. 7, maio/jul. 2010. Disponível em http://www.revistafenix.pro.br/PDF23/ARTIGO_8_PAULO_CEZAR_TOMAZ_FENIX_MAIO_AGOSTO_2010. pdf. Acesso em: 2. ago. 2020.

RODRIGUES, Donizete. **Patrimônio Cultural, memória social e identidade: uma abordagem antropológica.** Lisboa, PT: Universidade da Beira Interior. 2010. Disponível em: https://goo.gl/o2GF12 Acesso em: 29 jul. 2020.

RIFFEL, Renato, DAMASCENO, Leandro Sávio Carvalho. **Educação Patrimonial e processos educativos: Referências culturais e memórias como espaços de ensino- aprendizagem na educação básica.** Revista de divulgação interdisciplinar do núcleo das Licenciaturas. v. 4, n. 7. 2017. Disponível em http://www.unicap.br/ojs/index.php/historia/article/view/968 Acesso: 8 ago. 2020.

SBERNI JÚNIOR, Cleber; MARTINO, Vânia de Fátima; SARAIVA, Flávio Henrique Simão. **Conhecer para pertencer: o patrimônio cultural para uma maior percepção da história para 2º série do primeiro ciclo.** Franca, SP: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2004. Disponível em: http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2004/artigos/eixo9/conhecerparapertencer.pdf. Acesso em: 7 ago. 2020.

Capítulo 3

ENSINAR HISTÓRIA EM TEMPO DE PANDEMIA: ISOLAMENTO, MEDOS E PERDAS

Lucas da Silva Luiz[1]
Amanda Ferreira Gomide[2]

1 Introdução

Analisar os efeitos da pandemia de Covid-19 no atual cenário educacional brasileiro, em especial no que diz respeito ao ensino de História, sem dúvidas é um grande desafio para a política pública educacional presente. Destacam-se as inúmeras dificuldades causadas pelo distanciamento social, os embaraços sobre o uso e a aplicação das tecnologias e, sobretudo, os problemas das áreas de comunicação em dialogar, pensar e organizar o ensino brasileiro na Educação Básica. Pensar o uso destas tecnologias, metodologias e práticas de ensino impõe constantes desafios e requer estratégias pelos profissionais de educação além de políticas púbicas educacionais favoráveis. Faz-se necessário (re)pensar o ensino da disciplina, enfatizando como as novas ferramentas tecnológicas podem auxiliar no ensino e no aprendizado dos alunos, e como as unidades escolares estão se preparando para este novo tipo de ensino híbrido.

Diante dessa complexidade, o presente trabalho propõe-se a analisar os desafios enfrentados no ensino de História neste tempo de pandemia, além de refletir sobre a importância da formação dos professores e as possíveis reflexões sobre este cenário de dúvidas e

1 Mestre em História pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Pós-Graduado em Educação a Distância com Ênfase na Formação de Tutores e Graduado em História pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). e-mail: lucas.luiz@guara.sp.gov.br

2 Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Uberaba (UFTM) e Graduada em História pela mesma universidade. e-mail: ferreiraamanda152@gmail.com

incertezas da educação pública brasileira, bem como analisar como as tecnologias foram ou podem ser implementadas nas unidades escolares durante a pandemia e relacionar os impactos que o seu uso proporcionou no atual cenário político e econômico, dialogando também sobre o papel do ensino de História frente aos novos desafios. Este debate se faz necessário com intenção de mapear os principais desafios ao se pensar as tecnologias na Educação Básica pública, sobretudo a partir do quadro político e econômico.

O presente texto recorrerá aos dados de três pesquisas nacionais que avaliaram e diagnosticaram os principais problemas da educação pública brasileira neste momento. A primeira pesquisa, intitulada "TIC Educação 2019" e realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação em parceria com o Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NICBR), revelou a importância da internet para a comunicação entre as pessoas e, consequentemente, os contrastes e as barreiras tecnológicas da educação pública brasileira em detrimento da situação imposta pela pandemia. Já a segunda pesquisa, intitulada "Juventude e a pandemia do coronavírus" e realizada em julho de 2020 pelo Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE) em parceira com o Movimento Mapa Educação, relatou a percepção de quase 35.000 jovens de diferentes regiões do país sobre a pandemia e seus efeitos em suas vidas, hábitos, educação, trabalho e condições de saúde, além de pensar sobre as perspectivas dos mesmos para o futuro. Por fim, a terceira pesquisa, realizada entre os dias 18 e 29 de maio pela Fundação Lemann, ao lado do Itaú Social e Imaginable Futures, propôs um olhar atento para os impactos da pandemia na educação, em especial à evasão escolar, o modelo híbrido de educação e os aspectos psicológicos dos estudantes.

2 A importância do ensino de História em sala de aula

Falar sobre o ensino de História e a sua importância na Educação Básica brasileira no século XXI é um verdadeiro desafio, especialmente pelo momento que estamos vivenciando atualmente, isto é, a pandemia do COVID-19, em que a maioria das escolas públicas brasileiras fecharam as portas por medidas de saúde e segurança pública. O

fenômeno desencadeou uma série de consequências, sobretudo pelas dificuldades encontradas pelos gestores com a reposição de aulas, em formato de ensino à distância ou remoto, e também pelos alunos e professores, os quais não tinham estruturas suficientes, além de não estarem capacitados para uso das tecnologias, como aponta a pesquisa TIC Educação 2019[3].

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997), o ensino de História como um componente curricular existe desde o século XIX com introdução no currículo escolar e, posteriormente, sofrendo diferentes modificações ao longo do tempo, sobretudo nas décadas de 1930 e 1940. Vale mencionar também que, quando instituída a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1998, a disciplina de História foi considerada componente obrigatório nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, por ser considerada relevante em várias questões na vida do aluno, entre elas: valorização do patrimônio cultural e sua preservação, o olhar crítico frente aos novos desafios contemporâneos, a valorização das diferenças culturais, sociais e econômicas, e entender o próprio papel enquanto sujeito histórico.

Estabelecidas essas questões, entende-se que o ensino de História, muito mais do que uma simples disciplina que estuda o passado e suas transformações como apontados pela visão tradicional, busca recuperar o momento histórico que vivenciamos, marcados pela radicalização e intensos confrontos de ideias, problematizar todas essas questões e tornar o alunos participativos e críticos da sociedade. De acordo com Nora (2005, p. 33):

> A via aberta para a História, não mais os determinantes, mas seus efeitos, não mais as ações memorizadas ou mesmo comemoradas, mas sim o vestígio dessas ações e o jogo dessas comemorações, não mais os acontecimentos em si mesmos, mas sim sua construção

3 No dia 09 de junho de 2020, o site o Globo divulgou a pesquisa realizada pela TIC Educação 2019, onde a mesma apontou que 40% dos alunos de escolas públicas não tem computadores ou tablete em casa. Esses dados confirmam as dificuldades encontradas pelo sistema educacional brasileiro, sobretudo pelo acesso aos conteúdos *online*. Além desses fatores que impedem a aprendizagem dos alunos, outros pontos foram levantados, como: o tipo de conectividade, as diferentes regiões do País, plataformas virtuais, a interação e o papel dos professores.

> no tempo, o apagamento e a reaparição de suas significações, não mais o passado tal como ele se passou, mas sim seus empregos sucessivos, não mais a tradição, mas sim a maneira pela qual ela se constituiu e transmitiu.

Para Nora (2005), deve-se atentar ao ensino de História no contexto da Educação Básica, discorrendo sobre sua funcionalidade e sua importância na aprendizagem dos alunos não como um jogo de memorização, mas como vestígios da ação do homem no tempo e no espaço, tornando o ensino da disciplina mais crítico. Vale mencionar também que o papel das ciências humanas e sociais no processo educativo é de formar cidadãos plenos de consciência, de crítica e que possam entender o funcionamento e a dinâmica do universo que os cercam, como apontando por Souza e Fick (2009, p. 5):

> Se o ensino das Ciências Naturais permite aos estudantes, por exemplo, a compreensão do universo, do planeta e dos fenômenos que incidem sobre as coisas, as disciplinas relativas ao ensino das humanidades estimulam o jovenzinho a se situar no mundo, a desvelar os sentidos íntimos da espécie humana nas relações que estabelecem entre si e com a natureza na produção.

Souza e Fick (2009) destacam a importância das ciências humanas como ferramentas essenciais para entendermos os desdobramentos da sociedade atual, dialogando com a criticidade do estudante e permitindo que o mesmo entenda as relações sociais, políticas e econômicas com bases na ciência e evidências históricas. Ressalta-se que Nora (2005) e Souza e Fick (2009), embora em contextos históricos diferentes, destacam a importância do ensino de História como componente obrigatório de conhecimento e aprendizado do aluno, que necessita constantemente de uma atenção pelos professores e gestores, em especial pelos inúmeros discursos ideológicos que compõem sua narrativa.

Sendo assim, o primeiro ponto que se destaca reflexivamente acerca do ensino de História em sala de aula é o que se atribui como a "guerra das narrativas", expressão originalmente atribuída ao educador canadense Christian Laville (1999). O autor analisa como a ideia de convencimento e persuasão vai sendo originalmente elaborada por grupos ideológicos, além de recuperar historicamente como o

currículo de História foi construído no contexto pós-Guerra Fria. Laville (1999, p. 126) destaca:

> Houve um tempo em que o ensino da história nas escolas não era mais do que uma forma de educação cívica. Seu principal objetivo era confirmar a nação no estado em que se encontrava no momento, legitimar sua ordem social e política e ao mesmo tempo seus dirigentes e inculcar nos membros da nação vistos, então, mais como súditos do que como cidadãos participantes o orgulho de a ela pertencerem, respeito por ela e dedicação para servi-la. O aparelho didático desse ensino era simples: uma narração de fatos seletos, momentos fortes, etapas decisivas, grandes personagens, acontecimentos simbólicos e, de vez em quando, alguns mitos gratificantes. Cada peça dessa narrativa tinha sua importância e era cuidadosamente selecionada.

Laville (1999), ao frisar as disputas ideológicas criadas pós-Guerra Fria, corrobora para o entendimento de como as mídias, sobretudo a partir da consolidação da Indústria Cultural, fica cada vez mais evidente para a construção da legitimidade do conhecimento histórico. Isso permite identificar como os pressupostos científicos e econômicos foram lançados para uma concepção mais ideológica. Para isso, Laville (1999) pontua a concepção da pedagogia do cidadão, ideia do cidadão participativo e do sujeito que frequentemente participa da vida democrática, conforme aponta o autor:

> O resultado da guerra foi percebido como a vitória da democracia, uma democracia cujo princípio não se discutia mais a partir de então, mas que precisava agora funcionar bem, ou seja, com a participação dos cidadãos, como manda o princípio democrático. A idéia de cidadão participante começou a substituir a de cidadão-súdito. O ensino da história não deixou de ganhar com isso. Ao contrário, viu a função de educação para a cidadania democrática substituir sua função anterior de instrução nacional (LAVILLE, 1999, p. 126).

A proposta inicialmente apontada por Laville (1999) diz respeito a como o ensino de história saiu de uma função de súdito, isto é, de uma dominação política e ideológica, e incorporou uma concepção democrática, o princípio democrático em si. Dessa forma, o ensino de História, então, permite a integração do conhecimento histórico de alunos e professores, a formação de cidadãos políticos e

críticos, além de admitir a pluralidade de opiniões a partir de trabalhos e fontes históricas. Nesse sentido, Bittencourt (1997, p. 20) diz:

> O ensino de História deve contribuir para libertar o indivíduo do tempo presente e da imobilidade diante dos acontecimentos, para que possa entender que cidadania não se constitui em direitos concedidos pelo poder instituído, mas tem sido obtida em lutas constantes e em suas diversas dimensões.

Com isso, entende-se que a disciplina de História passa a ter um papel de destaque em sala de aula, em especial por sua dimensão crítica e histórica, conforme apontado por Bittencourt (1997), favorecendo que os alunos ampliem o seu conhecimento e tornem-se sujeitos históricos desse processo de transformação. É preciso enfatizar que o ensino de História em sala de aula passa a desempenhar um papel importantíssimo no cenário social e político atual, sobretudo nestes tempos de pandemia.

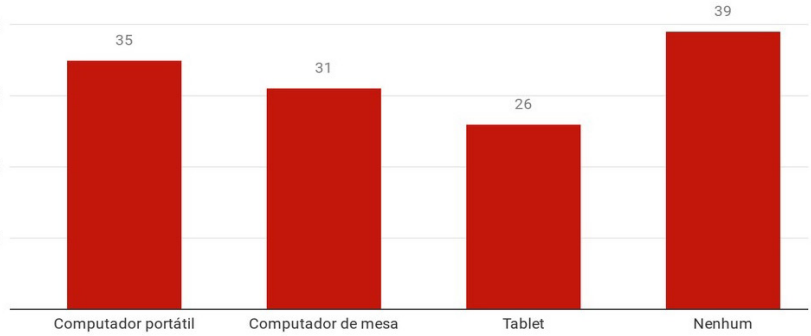
3 Tecnologias e os novos desafios da Educação Básica em tempos de pandemia

O distanciamento social, (re)inventou novas estratégias de aprendizado em sala de aula, permitindo o adentramento de uma nova cultura, a digital, e reflexão sobre comunicação, consumo, vivência e relacionamento. O "novo normal" incorporou mecanismos tecnológicos, como *lives* e aulas remotas, além do uso de aplicativos, por exemplo, o Zoom, o Teams, o Google Meet e portais educacionais, assim como novas escolhas metodológicas para se pensar estratégias educacionais, entre elas: investimentos em tecnologias, preparação e capacitação dos professores, múltiplas mídias e materiais impressos. Vale destacar que o distanciamento social também modificou as relações de professores, alunos e famílias, afetando em suas vidas pessoais e profissionais.

Neste cenário, o uso de tecnologias em sala de aula passa a ser considerado imprescindível para formação e educação dos alunos da rede básica de ensino, trazendo inúmeras mudanças na forma de ensino/aprendizado. Porém, mesmo com os avanços proporcionados pelos recursos tecnológicos e sua potencialidade nos meios de comunicação,

percebemos um enorme contraste entre os tipos de ensino particular e público brasileiro, acarretando em um desequilíbrio na qualidade do ensino e consequentemente prejuízos no ensino/aprendizado dos alunos da rede básica de ensino, que pode ser facilmente visualizando pela pesquisa TIC Educação 2019 (Figura 1), onde pode-se perceber que quase 40% dos estudantes da rede pública não tem computadores ou tabletes em casa.

Figura 1 - Disponibilidade de computador no domicílio, em %



Fonte: TIC Educação 2019.

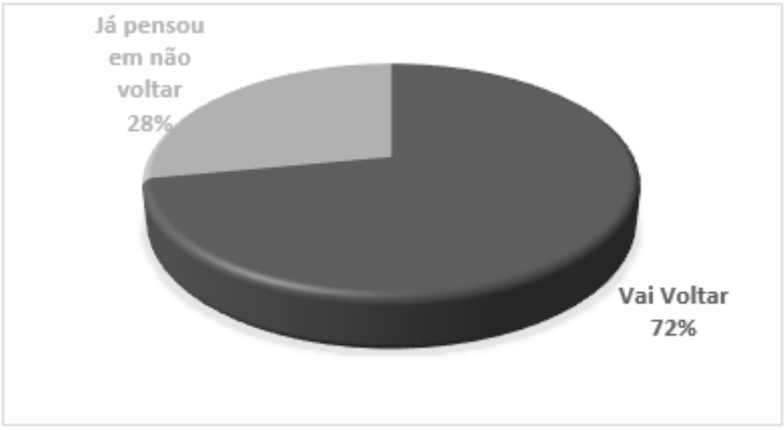
Os alunos sofreram diversos prejuízos pela falta de acesso a computadores, dado que o sistema educacional montou às pressas um sistema de transmissão *online* por causa da paralização das aulas presenciais em virtude da pandemia. Essa circunstância permitiu identificar que a crise do sistema educacional sempre existiu na história da educação brasileira, que não é algo recente, e a pandemia apenas ressaltou e acelerou as desigualdades da educação pública, sobretudo pelas diferentes concepções de estrutura e planejamento. Como apresentado por Barroso (2008, p. 44):

> [...] A apontada crise dos sistemas educativos não reside em um lugar único, claramente visível, à espera de ser descrita 'tal como é'. Trata-se de uma construção, uma produção de olhares que se debruçam sobre a educação pública e elegem, no conjunto complexo sobre a qual ela está fundada, 'alvos' que expressam desejos e intenções relativos àquilo que a educação escolar não é e deveria ser. É, portanto, um campo aberto a disputas em torno de seus sentidos.

Conforme apontado por Barroso (2008), a crise do sistema educacional brasileiro não pode ser considerada apenas como um único aspecto "mono causador", isto é, os desdobramentos da educação pública no Brasil e sobretudo as crises do projeto educacional brasileiro vêm de longa data e, com isso, percebemos inúmeros problemas estruturais e pedagógicos que contribuíram para ampliar ainda mais as desigualdades educacionais, em especial ao uso das tecnologias em sala de aula.

Outro dado apresentado pelo Conselho Nacional da Juventude (CONJUVE) em parceria com o Mapa Educação destacou que se eventualmente as aulas retornassem, 3 em cada 10 estudantes não voltariam (Figura 2). Isso é igual a dizer que 28% dos alunos matriculados na rede básica de ensino público não desejam retornar para a escola e os principais motivos destacados pela pesquisa que potencializam a não retomada dos alunos são: 49% dos alunos são atingidos pelo lado emocional (medo, ansiedade, estresse) e outros 48% têm dificuldades de se organizar para estudar a distância.

Figura 2 - Volta às aulas



Fonte: Conselho Nacional de Juventude (CONJUV).

Nota-se que além dos problemas relacionados a questões emocionais e organização de estudos, a pandemia trouxe inúmeras outras consequências para a vida dos alunos, o que acarreta em

diversos problemas relacionados ao processo de conhecimento e aprendizado em sala de aula. Esse quadro reflete o distanciamento das políticas públicas frente aos desafios em se pensar uma educação mais democrática e humana que envolva os estudantes e os tornem centro do processo de conhecimento. Para isso, compete aos sistemas educacionais pensarem, organizarem e refletirem sobre os impactos da pandemia na educação e promoverem cursos, capacitações, mentoria para formação dos professores e auxiliarem os alunos que não têm acesso a computadores e internet, uma das principais causas dessa disparidade de aprendizado atualmente. Para Gadelha (2017, p. 176), o uso das tecnologias em sala de aula e o ensino a distância são considerados:

> forma de redução de custos. Porém, quando consideramos as carências e precariedade de formação dos professores da rede pública de ensino (muitos dos quais sem curso superior e a grande maioria sem salário adequado), sem mencionar a maioria dos alunos de escolas de ensino elementar de 1º e 2º grau no país, torna-se ainda mais grave a adoção de propostas de ensino à distância sem adequada competência, como já introduzido pelo MEC e endossado por várias secretarias estaduais e municipais, inclusive na Amazônia. Não menos grave é o risco de se desprezar a dimensão e diversidade das realidades regionais - econômicas, sociais, culturais - sobretudo aquelas áreas concentradoras das populações mais carentes, em um país de dimensões continentais como o Brasil. Sem falar em outros problemas de origem emocional e psicológica, que serão agravados ao se substituir a presença física e afetiva humana de professores/professoras treinados, substituídos por práticas de ensino por meio das tecnologias de informática à distância, desconectadas da sociabilidade afetiva e emocional de crianças e adolescentes, essencial para o desenvolvimento futuro de suas possibilidades culturais, emocionais e profissionais (incluindo as carências materiais), do ensino elementar e médio ao ensino superior. Problemas que estão a exigir reformulação de conceitos e respostas mais adequadas por parte do pessoal docente e técnico.

Gadelha (2017) parte da precarização e diminuição de custos na política de implementação tecnológica em sala de aula, ao mesmo tempo que não há favorecimento da comunicação e da conexão com os alunos. Nesse sentido, o principal desafio da Educação Básica é

pensar os sujeitos históricos e suas transformações no tempo, além de reverter esse quadro de incertezas ressaltadas pela pandemia. Diante disso, fica um grande desafio para as políticas públicas educacionais: pensar, organizar e planejar ações concretas que permitam o acesso à tecnologia para os alunos, professores e comunidade escolar expandida, tornando o ensino mais democrático e humano.

4 Conclusão

O presente capítulo se propôs a fazer uma breve problematização sobre a Educação Básica pública nestes tempos de pandemia, sobretudo apontando quais as principais consequências do ensino hibrido nas unidades públicas de ensino. Dessa maneira, apresentou-se os principais desafios enfrentados pelos professores, gestores e a administração pública, além de ter se estabelecido em que medida a pandemia contribuiu para o acentuamento das desigualdades sociais.

Para isso, notou-se a importância das três pesquisas nacionais: TIC Educação 2019, "Juventude e a pandemia do coronavírus" realizada pelo Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE), e a pesquisa da Fundação Lemann, ao lado do Itaú Social e Imaginable Futures, as quais, através de dados e relatórios, possibilitaram enxergar o papel da educação na pandemia, principalmente enfatizando as dificuldades de acesso de grande parte da população, além de apresentar também os efeitos da pandemia na saúde mental dos estudantes e entender as consequências no mercado de trabalho.

Diante desse quadro de incertezas e dúvidas que pairam sobre o sistema educacional em tempos de pandemia, se faz necessário pensar a ineficiência das políticas públicas como construção de uma sociedade mais humana e democrática, além de enfatizar como os distanciamentos educacionais potencializados pelo atual cenário político e econômico trouxeram consequências para a vida profissional e saúde mental dos alunos. Também procurou-se ressaltar brevemente como o ensino de História pode ser pensando e quais os futuros desafios dos professores em sala de aula.

Referências

BARROSO, G. Crise da escola ou na escola? Uma análise da crise de sentido dos sistemas públicos de escolarização obrigatória. **Rev. Port. de Educação**, v. 21, n. 1, p. 33-58, 2008.

BITTENCOURT, C. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. *In*: BITTENCOURT, C. (org.). **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** História e Geografia. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1997.

GADELHA, R. M. A. Fonseca. Educação no Brasil e Crise Institucional. **Revista Pesquisa & Debate**, v. 28, n. 1(51), p. 168-178, 2017.

LAVILLE, C. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Rev. bras. Hist.**, São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999.

NORA, P. Entre memórie e thistoire: la problematique de liux. *In*: RANZI, S. M. F. **A avaliação em história nas séries iniciais**. Curitiba: UFPR, 2005.

SOUZA, V. R.; FICK, V. M. S. **Epistemologias e Tecnologias para o Ensino das Humanidades**. Fortaleza: Esteves Tiprogresso, 2009.

Capítulo 4

MEMÓRIA E PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS: UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE OS DESAFIOS E POTENCIALIDADES

Josy Helena Murcia[1]
Bruno Inácio da Silva Pires[2]
Carlos Eduardo Stante Gomes[3]

1 Introdução

A memória é algo indissociável do ser humano, de suas ações e produções cotidianas. No que tange ao levantamento de dados para pesquisas científicas da área das ciências humanas, como a Antropologia, a Filosofia e a História, por exemplo, a memória é amplamente utilizada. Nas pesquisas em História, é essencial que se recorra às fontes históricas, que podem ser encontradas em diferentes formatos, tais como documentos escritos, cartas, fotografias, quadros, pinturas, esculturas, etc. No que se refere à fonte histórica, a memória também é considerada como tal, já que é quase indissociável ao levantamento de dados e produção de conteúdo histórico e é

1 Mestranda em Educação (UFTM); Licenciada em História (UFTM); Professora de História e Filosofia em uma instituição de ensino particular em Uberaba – MG. josymurcia@gmail.com

2 Mestre em Educação (UFTM); Graduado em Pedagogia (UFU), Ciências Biológicas (UNIUBE), Especialista em Mídias na Educação (UFU), Ciências Biológicas (FIJ), Ciências da Religião (Cândido Mendes). Professor de Carreira SEE/MG no componente curricular de Ciências e Biologia. Coordenador Pedagógico de carreira. Diretor de Ensino do município de Uberaba. Professor no curso de Pedagogia, Educação Física e Biologia da Faculdade CESUBE. brunoinacio2005@hotmail.com

3 Mestre em Educação (UFTM); Graduado em Educação Física (CEUCLAR); Graduado em Pedagogia (UNIFRAN); Especialista em Psicomotricidade (BARÃO DE MAUÁ); Educação Física Escolar (CEUCLAR); Professor de Carreira na Fundação Educandário Pestalozzi; SME/SP São José da Bela Vista no componente curricular Educação Física; Professor no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Neuropsicopedsgogia (FAPESF). kadueduka@hotmail.com

comumente caracterizada por ser uma fonte histórica oral. Isso ocorre porque a história também é construída e reconstruída por memórias e por relatos de sujeitos acerca de suas vivências e experiências, ou seja, por suas lembranças.

O campo de possibilidades de investigações a partir do uso da memória é vasto, haja vista as imbricações e especificidades de pesquisa que cada área do conhecimento pode abranger. Ela pode ser utilizada na produção de livros, em revisões de determinados acontecimentos históricos, documentários, artigos e também nos materiais didáticos, seja no formato físico, digital ou audiovisual.

É importante destacar que não somos apenas produtos de nossas memórias, mas sim, sujeito delas. A medida em que construímos nossa história e memória, isso também nos constrói. Dessa maneira, a memória é algo inerente ao ser humano, suas vivências e experiências. No que se refere aos processos de ensino-aprendizagem, a memória é indispensável. Isso se deve ao fato de que, se tratando destes processos, existe um ínfimo ligado à memória: a medida em que somos sujeitos de nossas memórias e essas nos constituem, também somos constituídos pelo que aprendemos. A relação entre sujeito da memória e processos de aprendizagem se dá justamente por se tratar de uma relação mútua e concomitante, em que o indivíduo constrói e é gradativamente construído.

O principal objetivo deste texto é fazer uma reflexão acerca da utilização da memória na construção de diferentes formatos de materiais didáticos. Pretende-se, portanto, evidenciar as potencialidades e desafios pertinentes a esse tipo de produção, traçando uma breve contextualização dos tipos de memórias e do uso da memória em pesquisas científicas. Ademais, têm-se a necessidade de evidenciar, brevemente, como é possível criar materiais didáticos *online*, nos moldes dos MOOCs (*Massive Open Online Courses*), que ainda estão sendo explorados no que tange à temática da Educação Aberta, e quais são as perspectivas dos conteúdos dessas plataformas em relação à melhoria na qualidade do ensino superior.

2 Memória declarativa e memória de procedimentos

De acordo com Pinto (2001) apud Molina (2014), existem dois tipos de memória: a memória declarativa, associada à capacidade de verbalizar um fato ou experiência, e a memória de procedimentos, que segundo Molina (2014, p. 12) está relacionada "à capacidade de reter e processar informações que não podem ser verbalizadas".

Segundo Molina (2014, p. 12), "[...] a memória declarativa está relacionada à parte consciente do homem, quando ele atua de forma pensada", diferentemente da memória procedimental, cuja forma de pensar é espontânea. Um exemplo de memória procedimental, ou seja, a qual não exige esforço para raciocinar, é o fato de escrevermos. Quando aprendemos a escrever, o ato em si não exige esforço quando tratamos de lembrar como se deve fazer isso. Diferentemente da memória declarativa, em que ocorre a evocação de fatos, para que seja compartilhada uma lembrança ou história, que agora, é transformada de acordo com o contexto em que o locutor está inserido.

Diante disso, existe a possibilidade de se desenvolver materiais didáticos, seja em formato físico, digital ou audiovisual, por meio da memória declarativa. Isso se torna evidente quando ocorre a necessidade de investigar ou entrevistar determinado sujeito histórico: o colaborador, ou seja, um indivíduo que vivenciou determinado fato histórico utilizará a memória declarativa para evocar suas lembranças e assim contar uma história a partir de sua própria experiência e perspectiva. Essa experiência relatada pode ser combinada com a experiência de outrem e, assim, após revisões e uma curadoria do pesquisador, vem a ser compilada em um material, que podem ser utilizados para fins didáticos ou informacionais.

É importante destacar que, as possibilidades abarcadas por esse exercício de evocação de lembranças a partir da memória declarativa não são utilizadas apenas na construção didática, como citado anteriormente. Até mesmo uma série documental, em que ocorra a necessidade de realizar entrevistas para a contação de histórias vivenciadas pode ser beneficiada ou suprida com o uso desse tipo de memória. Trata-se, portanto, de um recurso imaterial disponível ao pesquisador, que poderá suprir suas necessidades de pesquisa e

produção de materiais.

3 A memória como fonte de pesquisas científicas

A memória, enquanto fonte de levantamento de dados para pesquisas científicas, vêm proporcionando no campo dos estudos sociais contemporâneos, uma grande constituição na fundamentação de dados que podem ser construídos ou reconstruídos a partir dos principais sujeitos que vivenciaram determinado fato, experiência ou possuem alguma relação com possíveis dados históricos que se deseja investigar. Ou seja, com a participação desses indivíduos, sujeitos históricos, é possível levantar fatos e acontecimentos de acordo com sua perspectiva experiencial. Trata-se, portanto, de envolver um ou mais personagens essenciais e para a reconstrução de fatos históricos. Dessa maneira, é possível reunir pontos de vista diferentes acerca de determinada história ou evento, permitindo a (re)construção dessa história.

Partindo da perspectiva de que o sujeito é construído a partir de suas memórias e por elas é modificado, uma lembrança acerca de determinado lugar pode ser representada de diferentes maneiras quando visitado novamente, o que indica que a memória é também um ato de reconstrução. Diante disso, têm-se a necessidade de estudar e analisar criticamente a perspectiva de cada sujeito, haja vista as diferentes memórias a serem representadas por cada um. Neste ponto, é evidente a necessidade de um trabalho de conexão a ser feito pelo pesquisador.

Pollak (1992) defende a questão do enquadramento da memória, onde cabe ao pesquisador separar, organizar e enquadrar a memória para o fim a que se objetiva utilizá-la:

> Para caracterizar essa memória constituída, eu gostaria de introduzir o conceito de trabalho de enquadramento da memória. Vale dizer: há um trabalho que é parcialmente realizado pelos historiadores. Temos historiadores orgânicos, num sentido tomado emprestado de Gramsci, que são os historiadores do Partido Comunista, os historiadores do movimento gaullista, os historiadores socialistas, os sindicalistas etc., cuja tarefa é precisamente enquadrar a memória (POLLAK, 1992, p. 206).

Dessa maneira,

> Além do trabalho de enquadramento da memória, há também o trabalho da própria memória em si. Ou seja: cada vez que uma memória está relativamente constituída, ela efetua um trabalho de manutenção, de coerência, de unidade, de continuidade, da organização (POLLAK, 1992, p. 206).

Nesse sentido, conectar as representações relatadas pelos sujeitos e os fatos ocorridos, caracteriza um trabalho enredado, tendo em vista as particularidades existentes na memória de cada sujeito e levando em consideração os limites em que este sujeito pode ser fidedigno com o que está sendo por ele relatado. Neste caso, o pesquisador deve levar em consideração outros relatos, outras fontes que condizem com o tema a ser estudado, objetivando proporcionar consistência e legitimidade à sua pesquisa.

Segundo Molina (2014), a memória enquanto objeto de pesquisa em Educação se relaciona à aquisição de novas informações, com a intenção de reorganizá-las ou aprofundá-las, e acrescento aqui, compartilhá-las e permitir um amplo acesso ao conhecimento:

> Na área da Educação, na qual a aprendizagem é o foco, Pinto (2001) defende que esta é idealizada quanto à aquisição de novas informações, e à sua integração no conjunto de conhecimentos existentes. Nesta perspectiva, aprender não se limitaria apenas à aquisição de novas informações, mas também a aprofundar e reorganizar nossa base de conhecimentos existentes. Desta forma, a aprendizagem não seria considerada como um processo independente dos outros processos mentais, como os de atenção, percepção, memória e raciocínio, e sim como fazendo parte de todos os processos cognitivos que possuímos (MOLINA, 2014, p. 13).

A memória enquanto fonte histórica nos proporciona uma completude daquilo que se deseja investigar, ou daquilo que já se sabe, mas ainda assim, se emerge em meio a lacunas abertas. Faz-se necessário, então, ouvir testemunhos a fim de obter a completude das informações que se deseja analisar.

Halbwachs (2003), afirma que

> Fazemos apelo aos testemunhos para fortalecer ou debilitar,

> mas também para completar, o que sabemos de um evento do qual já estamos informados de alguma forma, embora muitas circunstâncias nos permaneçam obscuras." (HALBWACHS, 1950, p. 25).

Segundo Le Goff (2003) a História é feita de documentos e da ausência de documentos. É aí que a memória no sentido de oralidade faz-se tão importante e causa avivamento ao que se deseja investigar. A partir de um relato oral, evocando a memória, é possível que se crie um documento, registrando os fatos relatados e as possíveis reflexões e reconstruções feitas a partir de tal relato. Nesse sentido, a oralidade da memória registra novos documentos quando estes estão ausentes (em especial, os documentos escritos ou materiais). Em contrapartida, é possível que uma fotografia seja considerada um documento histórico já pronto, mas a partir de um relato de determinado sujeito que vivenciou aquilo que está registrado, traz-se novas informações acerca daquele registro. Isso porque modificamos as nossas memórias na medida em que evocamos determinado fato e na medida em que novas vivências e olhares vão permeando nosso cotidiano. A memória é, portanto, algo em constante transformação e particular ao seu sujeito e, com isso, todos os indivíduos possuem memória e fazem história a partir dela.

Não somente os grandes homens ou acontecimentos que marcaram a história se fazem importantes, mas todos os indivíduos são considerados sujeitos históricos, ainda que não tenham consciência disso. Há muita produção de conteúdo didático, por exemplo, que pode ser construído a partir da memória de sujeitos de determinada relevância social, mas que ainda assim, não registraram suas experiências ou não possuem um certo reconhecimento engrandecedor sobre tais acontecimentos a que vivenciaram. A memória, atrelada à metodologia da história oral tem o papel de dar vozes à esses sujeitos, tidos como marginalizados ou excluídos da história, como demonstra Pollak (1989, p.3) ao afirmar que a história oral surge "como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas se opõe à 'memória oficial', no caso a memória nacional".

É certo que a memória é algo particular, que se complementa com o coletivo, o externo, dessa maneira, é importante julgar que

os testemunhos são relatados a partir do ponto de vista de quem os expõe, ou seja, a partir das vivências e interpretações daquele sujeito. Como jovens, que nasceram nos anos 2000 podem compreender o período que corresponde à ditadura militar de 1964 no Brasil, por exemplo? A resposta imediata poderia fazer referência ao uso dos livros didáticos, ou das aulas de História, ou ainda, dos conteúdos midiáticos que podem ser acessados pela internet. A questão principal, que envolve todos esses conteúdos relacionados à História é que, a memória é parte indissociável de toda essa produção. É possível que um jovem construa sua memória a partir da memória de outrem. Um indivíduo que viveu durante o período ditatorial no Brasil, entre 1964 e 1985, poderia através de suas vivências, resgatar sua memória e dar um testemunho de que esse período foi algo terrível no que tange aos movimentos culturais, políticos e econômicos e aos direitos humanos no país. Enquanto é possível que um outro indivíduo que tenha vivenciado nessa mesma época, manifeste suas memórias relatando tal período como algo positivo, seja na economia do país, na cultura ou até mesmo em seu próprio cotidiano. Um jovem poderia ouvir estes testemunhos e, a partir deles, construir seu ponto de vista, reconhecer o que faz sentido ou não. Ou seja, ele pode construir conhecimento sobre um período anterior à sua vivência. Conhecimento este, adquirido e trabalhado através da memória. É evidente que aqui o jovem não teria uma lembrança individual, mas sim, uma memória construída a partir do externo, do coletivo. E isto, também faz parte da construção da memória e sua reflexão, em especial da memória coletiva imbricada em sua memória individual.

4 A memória na construção de MOOCs: um estudo em desenvolvimento

Até aqui, sabe-se da importância da utilização da memória enquanto fonte histórica e para as ciências humanas em geral. É evidente que a memória é primordialmente necessária para a obtenção de dados de pesquisa em algumas situações que necessitam de testemunhos a serem ouvidos e histórias a serem (re)construídas. Entretanto, a forma com que esses dados levantados serão analisados e posteriormente utilizados, ou seja, dando vida aos testemunhos ouvidos e criando

conexões, é essencial quando se deseja criar materiais voltados para fins didáticos. No que se refere aos materiais didáticos criados a partir da memória, os MOOCs (*Massive Open Online Courses*) são um terreno em exploração.

Os MOOCs, em tradução, Cursos Abertos Massivos Online configuram-se em uma ferramenta de aprendizagem online gratuita[4], difundida inicialmente por universidades renomadas, como *Harvard* e *MIT (Massachusetts Institute of Technology)*. Algumas plataformas como a Cousera e edX são exemplos de como os MOOCs funcionam dentro de algumas dessas instituições. Eles são caracterizados por promover a popularização de determinado conhecimento, permitindo que qualquer indivíduo acesse seu conteúdo, a partir de qualquer localização geográfica, bastando apenas ter um dispositivo com acesso à internet. Nas salas de aulas dos MOOCs, os alunos podem se inscrever em quantos cursos quiserem e serão monitorados e avaliados, com *feedbacks* sobre seu desempenho em determinado curso. Eles são considerados uma ferramenta inovadora, já que contribuem para a democratização do ensino superior e suprem também, a necessidade de complementação aos cursos presenciais, objetivando, dessa maneira, uma melhor qualidade no ensino. Com um simples cadastro, é possível que o aluno se inscreva e dê início aos seus estudos. Além disso, por se basearem em narrativas, os MOOCs criam condições para que conteúdos que não compõem tradicionalmente os currículos dos cursos de graduação sejam tratados didaticamente. Como exemplo, podemos citar a questão da indústria da moda e a questão climática do aquecimento global. Seria demasiadamente difícil conectar essas duas pautas em uma disciplina convencional. No entanto, um MOOC proporciona essa conversação com facilidade, criando narrativas.

Dessa maneira, a memória enquanto estratégia de aprendizagem ou voltada para a construção de materiais didáticos, e em especial, os MOOCs, proporciona conhecimento aos estudantes no que tange ao acesso à narrativas e amplia a compreensão de determinado fato, o que permite ao estudante analisar e observar a existência de diferentes

4 É comum que as plataformas que ofertam cursos como os MOOCs permitam o acesso gratuito ao conteúdo disponível, entretanto, para a obtenção de um certificado é exigido o pagamento de uma taxa, em alguns casos.

pontos de vista acerca de uma temática a ser estudada, por exemplo. Assim, a memória pode ser transformada em uma ferramenta pedagógica, na medida em que, a partir dos dados levantados pelos sujeitos e seus testemunhos, é possível obter informações científicas que poderão ser compartilhadas.

No entanto, para se transformar em fins didáticos, a memória passa por um processo de seleção e organização, cujo papel de adequação e curadoria cabe ao educador. Neves (1997) alerta a ação necessária no campo da educação, no que tange à promoção do conhecimento, a partir da relação pesquisa-educação:

> [...] Atualmente, tanto no campo da ciência, propriamente dita, como no da educação, a separação entre produção e transmissão do conhecimento deu lugar a uma profunda articulação que tem por princípio a indissociabilidade entre ambas. Disso decorre que todos os problemas da relação passado/presente são comuns a historiadores e professores/educadores (NEVES, 1997, p. 21).

Considerando-se que o conhecimento não é transmitido, mas sim, construído, a memória enquanto fim didático, deve ser analisada, filtrada e reorganizada, para que se atinja o objetivo mor: o aprendizado.

Neves (1997) defende também a necessidade do conhecimento histórico a partir da memória, demonstrando a importância das vivências dos sujeitos para fins didáticos ou de ensino-aprendizagem:

> Acrescente-se, ainda, que construção do conhecimento histórico a partir da vivência, portanto do local e do presente, é a melhor forma de se superar a falsa dicotomia entre a produção e a transmissão, entre a pesquisa e o ensino/divulgação; enfim, entre o saber o fazer (NEVES, 1997, p. 26).

Apesar de Neves (1997) elaborar uma abordagem voltada para os estudos de História Local, cabe apropriarmo-nos aqui, com uma conexão com a memória. Em uma pesquisa do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), tem-se uma pesquisa em andamento que busca investigar as potencialidades da produção de um conteúdo didático online, voltado para MOOCs, a partir da memória. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, que visa levantar uma pesquisa

já realizada no departamento de Medicina e Doenças Tropicais da mesma instituição. Levando em consideração que o conteúdo a ser produzido poderá será divulgado pela rede (nas plataformas dos MOOCs), objetiva-se propiciar um amplo conhecimento acerca das doenças tropicais e atingir estudantes de diversas localidades. Logo, levaremos em consideração a valorização das vivências dos docentes e pesquisadores, que nesse caso são os sujeitos que farão a evocação das memórias, em meio ao desenvolvimento da educação aberta e a produção de MOOCs.

Por se tratar de um recurso educacional aberto e *online* e que visa contribuir para o campo da educação aberta, ainda existem lacunas abertas, justamente pelo fato de os MOOCs também serem um terreno ainda em exploração. No entanto, acredita-se que a possibilidade de construir uma estrutura para MOOC a partir da memória, possa beneficiar tanto a pesquisa que será reavivada, quanto os futuros estudantes, que poderão ter acesso à um conteúdo científico e seguro, de uma maneira didática.

5 Considerações Finais

É perceptível as inúmeras possibilidades abarcadas pelo uso da memória na produção de materiais didáticos: livros físicos, e-books, documentários e, como relatado nesta reflexão, até mesmo na produção de conteúdos online, como os MOOCs. Ainda assim, a produção desses materiais envolve desafios para o pesquisador. Este, em primeiro lugar, deve ser imparcial aos relatos levantados e crítico em relação ao que foi levantado. Ao mesmo tempo, espera-se que os sujeitos que farão o papel de evocar lembranças também sejam fidedignos ao que estão relatando. Cabe ao pesquisador, portanto, levantar os dados necessários e estabelecer um trabalho de conexão que respeite o relato contado e ao mesmo tempo atinja o objetivo da aprendizagem, utilizando uma linguagem que atenda às necessidades didáticas de diferentes perfis de estudantes.

Ademais, quando esse trabalho é realizado eticamente e filtrado ou reorganizado para atingir o objetivo mor, ou seja, o aprendizado, tem-se uma riqueza nas informações e pode possibilitar o conhecimento de

uma determinada história a partir de uma perspectiva próxima ao fato em si. Embora tenhamos percepções individuais e divergentes sobre um determinado acontecimento ou experiência, a memória coletiva também está presente em nossas lembranças, o que possibilita ao pesquisador levar os dados levantados pela memória em consideração e usá-los para fins didáticos. É um trabalho que objetiva o avivamento, a percepção de outros pontos de vista e a busca por informações e conhecimentos fidedignos à realidade.

Referências

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 2003.

MOLINA, Letícia Gorri. Estudos da memória: em foco uma discussão teórica da importância de suas diferentes abordagens. **Revista PerCursos,** Florianópolis, v. 15, n. 29, p. 7-38. jul./dez. 2014.

NEVES, Joana. História Local e Construção da Identidade Social. **Revista Saeculum**. João Pessoa, n. 3, p. 13-27, jan./dez. 1997.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2. n. 3, p. 3-15, 1989.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992.

Capítulo 5

DIÁLOGOS ENTRE A SOCIOLOGIA E A EDUCAÇÃO

Natalia Ap. Morato Fernandes[1]
Patrícia de O. Branquinho Silva[2]
Patrícia de Oliveira Prata[3]

1 Introdução

São muitos os diálogos possíveis entre a Sociologia e a Educação. Como pensar a vida em sociedade sem refletir sobre os processos de socialização, interação social, relações de poder, produção e transmissão de conhecimentos?

A educação está presente em todas as situações da vida social. Segundo Kruppa (2016, p. 25) "a sociedade é toda ela uma situação educativa", a convivência entre as pessoas educa, os processos de interação pessoal educam, as instituições sociais educam. O objeto primordial de estudo da Sociologia é a sociedade, a forma que se estabelecem as relações sociais e suas consequências. Implicitamente subtende-se também "[...] por educação o resultado e a condição das relações entre os seres humanos" (KRUPPA, 2016, p. 25). Deste modo a educação imbrica-se à vida social de tal forma que para que possamos compreendê-la devemos recorrer às contribuições das teorias sociológicas.

Esse capítulo busca evidenciar as abordagens da educação

1 Doutora em Sociologia. Docente do Departamento de Filosofia e Ciências Sociais e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFTM. natalia.fernandes@uftm.edu.br

2 Mestre em Educação. Professora de Sociologia da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. pattybranquinho@gmail.com

3 Mestre em Educação. Analista de Gestão Educacional da Secretaria Municipal de Educação de Uberaba. patriciaprata@uberabadigital.com.br

enquanto objeto de estudo sociológico. Dadas as características de nossa forma de organização social, a instituição escolar e os sistemas de ensino tornaram-se elementos incontornáveis da investigação sociológica – apesar desta não se restringir ao estudo da educação formal, abrangendo, também, a educação fora da escola. Em suma, podemos dizer que o olhar sociológico sobre a educação visa a análise dos processos educativos de forma geral e em suas múltiplas possibilidades. Tal objeto ganhou tamanho destaque, em volume de estudos e em qualidade, que veio a configurar um campo de investigação dentro dos estudos sociológicos: a Sociologia da Educação.

Ao longo deste capítulo apresentaremos o diálogo entre Sociologia e Educação abordando, inicialmente, o contexto de surgimento da Sociologia e algumas características dessa ciência; na sequência exploramos elementos dos estudos sociológicos sobre a educação e seus processos, os quais revelam o imbricamento entre as esferas da educação, da cultura e da sociedade. Na parte final do texto apresentamos algumas características do campo da Sociologia da Educação bem como sua configuração e produções em nosso país.

2 O que é Sociologia

A Sociologia, ciência da sociedade, dedica-se ao estudo dos fenômenos sociais, os quais ocorrem nas diversas dimensões da vida: econômica, política, social, cultural. O pensar sobre a vida em sociedade, sobre suas diversas formas de organização política, de produção, de trabalho, de interação e de relações de poder entre seus membros é algo que acompanha a humanidade ao longo de sua existência. No entanto, o conjunto de transformações profundas vivenciadas pelas sociedades europeias, especialmente a partir do século XV, fez emergir uma nova configuração societal, para a qual são atribuídas diferentes nomenclaturas, a depender da perspectiva teórica de seu intérprete: sociedade moderna, sociedade capitalista, sociedade burguesa ou, simplesmente, Modernidade.

Essa nova configuração societal inaugura uma forma de produzir (e de legitimar) conhecimento – o conhecimento científico. É nesse contexto que nasce a Sociologia, no século XIX, sob a égide

da ciência que se pretende neutra e objetiva, capaz de construir um conhecimento sistemático, metódico e empírico, portanto, verdadeiro. Herdeira dos ideais iluministas, do século XVIII, essa ciência nascente acredita no esclarecimento por meio da razão como caminho para a liberdade e emancipação humanas.

Diante das rápidas e profundas transformações nas diferentes esferas da vida social, torna-se fundamental uma ciência, amparada pelo método científico e com capacidade de desenvolver teorias fundamentadas racionalmente, voltada a análise e interpretação dos fenômenos sociais. Nesse contexto emergem, ao longo do século XIX e início do século XX, formulações teóricas que se tornaram referências clássicas para os estudos sociológicos, desenvolvidas por Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber.

É curioso notar que apesar desses três autores realizarem seus estudos analisando a sociedade europeia no contexto de estruturação e consolidação do capitalismo, cada um deles estabeleceu um objeto (as relações sociais, o fato social, a ação social) e uma metodologia própria de investigação – estando estas mais ou menos explicitadas em suas obras, de acordo com cada autor. Expressam, também, diferentes motivações para a realização de seus estudos: a transformação social, o funcionamento harmonioso da sociedade, a compreensão racional dos fenômenos sociais. Desse modo, tais autores e suas teorias se tornaram inspirações para a reflexão e interpretação da realidade social em suas diferentes configurações e formas de expressão.

Quanto ao estudo sociológico dos fenômenos educacionais na obra desses autores também há diferenças significativas. Na obra de Durkheim a preocupação em analisar tais fenômenos é mais explícita, sendo esse autor uma referência importante no estudo dos processos educativos, especialmente em seu clássico *Educação e Sociologia*. De forma bem mais discreta (e menos conhecida) também encontramos na obra de Weber estudos pontuais dedicados a educação. Na obra de Marx não há escritos direcionados à análise dos fenômenos educacionais. No entanto, estudiosos desses três autores e sociólogos de gerações posteriores apropriaram-se das formulações teóricas dos clássicos da Sociologia com o intuito de analisar os fenômenos educacionais, proporcionando contribuições significativas para o

campo da Sociologia da Educação.

Entretanto, há que se ressaltar, é a própria dinâmica social, suas mudanças e configurações que instigam as investigações sociológicas. Desse modo, dado o escopo do campo de estudos da Sociologia, as instituições sociais, como produto da ação humana na vida em sociedade, tornam-se seu objeto de estudo. O cenário da sociedade moderna promoveu transformações profundas nas várias instituições sociais: a família, o Estado, a igreja, a educação, entre outras. Pretendemos evidenciar o caráter socializador e educativo de tais instituições e, em particular, a importância adquirida pela instituição escolar no contexto da sociedade moderna.

3 A sociologia e a educação

Viver em sociedade é uma ação educativa. A convivência humana é um ato de ensinar e aprender recíproco. Foi a partir da convivência, conquistada quando os seres humanos se organizaram em comunidade, compartilhando ações e modos de agir e pensar, que se formou a cultura e consequentemente a sociedade. Logo, a educação é um processo inerente aos seres humanos, imprescindível no processo de manutenção e de transformação de uma sociedade.

A educação compõe o processo de vida em sociedade. No sentido mais abrangente, educar é o ato de transferir um conjunto de habilidades e conhecimentos passados de geração a geração. "A educação, a socialização e a cultura são processos sociais amplos, isto é, ocorrem independentemente da escola, embora também apareçam no seu interior" (KRUPPA, 2016, p. 27). Logo, pode-se dizer que o processo educativo ocorre dentro e fora da escola, de maneira formal (estruturada, planejada, intencional) ou não formal, nas diferentes esferas da vida social.

Assim, relações provenientes da convivência humana, desencadeiam o processo educativo social. A educação, bem como a cultura, são processos que acontecem durante toda a vida. Ao nascer num dado grupo social inicia-se o processo educativo o qual capacita o ser humano a viver e conviver em seu meio. A cultura é tudo aquilo que o homem produz a partir de sua interação com a natureza, logo

o homem em seu meio ambiente produz conforme as condições que a natureza lhe propõe, a partir daquilo que pode aprender nesse ambiente e com o grupo do qual faz parte. Esse processo, que capacita o homem a viver em sociedade é o que chamamos de socialização. Segundo Laraia (2001, p. 24) o homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado.

Toda sociedade humana possui cultura. O modo de agir, pensar e se relacionar dos membros de uma dada sociedade derivam dos valores, da cultura desse grupo, por isso tornam-se característicos, marcas distintivas, em relação a outros grupos e sociedades, pois é por meio dos valores e normas de comportamento que o homem vive e se manifesta no mundo social. Assim, as experiências, as descobertas, os acontecimentos vivenciados por um grupo (ou um povo) são elementos da dinâmica da cultura. Desse modo, a composição étnico-cultural e a trajetória histórico-social tornam-se elementos fundamentais para os estudos sociológicos. No caso do Brasil, a colonização, o advento da escravidão, a importação de mão de obra estrangeira, bem como outros processos migratórios (nacionais e internacionais) foram alguns dos fatores que constituíram a diversidade do país: o Brasil é multiétnico e multicultural. No nosso cotidiano, é fácil perceber as influências culturais dos povos e culturas (dos indígenas, dos afrodescendentes e das estrangeiras) que compõem essa nação. Embora tenham ocorrido em diferentes momentos de nossa história, essas influências estão incorporadas em nossos hábitos, costumes, crenças, valores, conhecimentos e expressões artísticas.

O aprendizado e o domínio dos códigos culturais do grupo ao qual o indivíduo pertence se dá por meio do processo de socialização. Para que esse processo ocorra de maneira sistematizada em uma sociedade surgiram as instituições sociais. A primeira instituição social que o indivíduo é incluído é a família. Consequentemente, de acordo com o seu crescimento, ele vai sendo incorporado em outras instituições estabelecidas pela sociedade em que vive; como por exemplo a escola, igreja, grupos sociais, trabalho, assim por diante. O conjunto destas instituições sociais, então, formam a sociedade.

A escola, como a conhecemos hoje em nossa sociedade, é uma instituição resultante do processo de transformação social que gerou

a sociedade moderna. Nessa configuração social é por meio da escola, principalmente, que os conhecimentos e a cultura de um povo são transmitidos de maneira formal para as gerações mais jovens. Há também o conhecimento que é apreendido fora da escola. Na escola, o conhecimento e o comportamento de uma sociedade, é transmitido e reproduzido e, ao mesmo tempo, também pode ser criado ou transformado. Nesse sentido, a escola se tornou uma instituição social de destacada importância na sociedade moderna, embora existam sociedades em que os seus conhecimentos e a sua cultura independem de uma instituição como essa, sendo transmitidos por meio da oralidade.

O saber ordenado em disciplinas ensinado dentro das escolas tem como fundamento o conhecimento científico. O conhecimento é a forma que o ser humano, através da razão ou da experiência tenta conhecer algo e a ciência é uma das formas que ele criou para tentar descobrir e entender um problema específico. O conhecimento científico é produzido por meio de pesquisas que utilizam métodos de experimentação, observação e/ou reflexão. Logo, o conhecimento científico é um saber constituído mediante regras.

Sobre a relação entre o conhecimento científico e as disciplinas escolares Kruppa (2016, p. 38) esclarece:

> Cabe destacar que o conhecimento científico se caracteriza por sua sistematização a partir de um determinado método de observação e da parte da realidade que constitui o objeto de cada ciência: o objeto de estudo da Física é diferente do da Sociologia, o da História é diferente daquele da Matemática. As ciências, portanto, fazem cortes na realidade e separam partes dela para estudo. As disciplinas escolares, baseadas nas diferentes ciências, repetem esses cortes. Contudo, embora haja essa seleção, o que faz a ciência produzir novos conhecimentos é a percepção de que o conhecimento produzido não é suficiente para explicar a realidade, sempre mais complexa e interligada que a seleção feita pelo estudo científico. Assim, na ciência, conhecimento e realidade devem estar em constante interação. O conhecimento científico não deve se tornar dogmático, verdadeiro em si mesmo, ele precisa voltar constantemente à realidade e à experimentação para demonstrar sua validade.

Entretanto, conforme destaca a referida autora, a estrutura dos sistemas de ensino bem como a lógica de funcionamento da escola muitas vezes impede a dinâmica do conhecimento, tornando-o engessado, sendo apresentado nas disciplinas escolares como "verdades acabadas, desligadas da realidade" (Idem, p. 38). Em situações como essa o sentido amplo e profundo da formação educativa se enfraquece, os sujeitos envolvidos em tal processo (professores e estudantes) tornam-se meros consumidores e reprodutores de conhecimentos formatados pelo mercado editorial de conteúdos escolares.

Destarte, a escola pode assumir uma posição ambígua na sociedade contemporânea – de importante instituição social responsável pela socialização e compartilhamento de conhecimentos, pode constituir-se como espaço de reprodução das desigualdades sociais na medida em que promove o acesso e a produção do conhecimento de maneira diferenciada e desigual para os diferentes estratos sociais.

Desse modo, as diversas questões mencionadas ao longo desta seção exemplificam os fenômenos sociais que interessam tanto aos estudos sociológicos quanto aos educacionais, estabelecendo, portanto, diálogos profícuos entre esses dois campos. Ou seja, o processo de socialização, as interações sociais, a cultura, as instituições sociais – e entre elas a escola, sua estrutura, seu currículo, as relações de poder e a produção de conhecimento – são fenômenos que pertencem ao campo das investigações sociológicas e que estão permanentemente em diálogo com o campo da Educação.

Diante da diversidade e abrangência dos fenômenos estudados, contudo, tendo como foco a investigação dos processos educativos, tais estudos acabaram por constituir um campo dentro dos estudos sociológicos, a Sociologia da Educação, sobre a qual discorremos a seguir.

4 Sociologia da Educação: concepção e abordagem

Imprescindível tema a ser considerado em nossas ponderações refere-se à concepção de que talvez a Sociologia da Educação deve ser classificada como uma sociologia especial, dada a amplitude do seu tema. Teria a Sociologia da Educação adquirido tamanha

importância, que mereça esse destaque? Florestan Fernandes (1960) em "Ensaios de sociologia geral e aplicada" pondera que a Sociologia abarca o estudo de diversas disciplinas que se debruçam sobre as investigações dos fenômenos sociais. Porém, o autor considera imprópria a designação de uma sociologia especial, tendo em vista que "[...] os métodos sociológicos podem ser aplicados à investigação e à explicação de qualquer fenômeno social particular, sem que, por isso, se deva admitir a existência de uma disciplina especial, com objeto e problemas próprios" (FERNANDES, 1977, p. 6). Com essa abordagem, o autor justifica que não desconsidera a importância e o teor das contribuições dessas disciplinas, mas que, frequentemente, a investigação dos fenômenos particulares necessitam dos conceitos sociológicos fundamentais. Nesse sentido, o autor reconhece que

> [...] o uso mais ou menos livre de tais expressões [Sociologia Econômica, Sociologia Jurídica, Sociologia da Educação etc.] facilita a identificação do teor das contribuições, simplificando, assim, as relações do autor com o público. Isto parece ser suficiente para justificar o emprego delas já que carecem de sentido lógico os intentos de subdividir, indefinidamente, os campos da Sociologia. (FERNANDES, 1977, p. 6).

Tal ressalva torna-se importante dada a interface da Sociologia da Educação entre a Sociologia e as Ciências da Educação. Desse modo corroboramos os argumentos de Fernandes (1977) e esclarecemos que ao utilizarmos a expressão Sociologia da Educação nos referimos aos estudos sociológicos de fenômenos relacionados aos processos educativos, tomando como referências as teorias e métodos da Sociologia.

De acordo com Gohn (2012, p. 97): "[...] Estima-se o surgimento da Sociologia, como ciência particular da Educação, por volta de 1870, na França, visando estudar o papel das instituições oficiais de educação, a função do grupo de ensino, a força da tradição e as alterações educacionais". Destacam-se, nesse primeiro momento, os estudos realizados por Durkheim os quais demostram a estreita relação entre socialização e os processos educativos. O autor evidencia a importância de tais processos na/para a vida social, constituindo-se como relevante elemento de coesão e solidariedade social.

Os estudos sociológicos da educação desenvolvidos na primeira metade do século XX começam a esboçar uma diversificação de abordagens teóricas e metodológicas. Conforme análise realizada por Cândido (1977), esses estudos poderiam ser classificados em três linhas, a saber:

- Linha filosófico-sociológica – voltada para a reflexão sobre o caráter social do processo educativo e seu significado como sistema de valores sociais, relacionada com as concepções e teorias do homem. "[...] É o ponto de partida da sociologia educacional, na obra de educadores e sociólogos preocupados em fundamentar do ângulo social uma teoria geral da educação, como Durkheim e Dewey" (CÂNDIDO, 1977, p. 7).

- Linha pedagógico-sociológica – marcada pela tendência de abordagem "escola-comunidade" / "escola-instituições sociais" a qual invocou a sociologia "como componente da pedagogia e da administração escolar. Daí a relativa debilidade teórica dos seus produtos, a ausência de pesquisa realmente científica" (Idem, p. 8).

- Linha propriamente sociológica: Agregou sociólogos ou educadores de orientação sociológica mais definida, que viam na sociologia educacional um ramo da Sociologia, não da ciência da educação. Influenciada pelas duas linhas anteriores, procurou definir um sistema coerente de teorias elaboradas segundo as exigências do espírito sociológico com base na análise da realidade social.

Entretanto, apesar da ampliação e diversificação alcançadas pelos estudos sociológicos da educação nas primeiras décadas do século XX, estes ainda não configuravam a Sociologia da Educação como propriamente um campo de investigação. De acordo com Ferreira (2006, p. 108):

> Apesar da existência de inúmeros estudos sobre educação [...] formulados no início do século, podemos afirmar que foi a partir dos anos 1940, e principalmente nos anos 1950 e 1960 do século passado, que a sociologia da educação se constituiu como campo de pesquisa específico, afirmando-se como um dos principais ramos da sociologia nos países industrialmente desenvolvidos e também no Brasil.

O período iniciado no Segundo Pós-Guerra promove

transformações profundas na Europa, nos Estados Unidos e demais países capitalistas – consequentemente, também para os não capitalistas. Com o rápido crescimento populacional (*baby boom*) e o advento do Estado de Bem-Estar Social (*Welfare State*) novos desafios são colocados ao campo da educação, em particular aos sistemas educacionais: ampliar a oferta de vagas, promover a universalização e democratização da educação, formar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho cada vez mais informatizado. Tal cenário provoca transformações significativas nos estudos na área da Sociologia da Educação. Inicialmente marcados por estudos quantitativos, buscava-se compreender, em perspectiva macrossocial, os sistemas de ensino e sua composição – quantos e quais são os sujeitos atendidos. Emerge daí uma temática que marcou profundamente os estudos da Sociologia da Educação: as desigualdades educacionais e a democratização da educação.

Esse contexto evidencia uma mudança de paradigma na compreensão da função social da instituição escolar. De instituição que promove a socialização e prepara o indivíduo para a vida em sociedade, fundamentada numa perspectiva liberal e positivista, a escola passa a ser vista, numa perspectiva crítica, como instituição que contribui para a manutenção da desigualdade social, na medida em que atua na preparação das pessoas (estudantes) para os diferentes papéis na divisão social do trabalho.

Nessa perspectiva, surgem ao longo dos anos 1960, estudos de caráter mais teóricos, que buscam explicar "as relações entre escola e estrutura social que se convencionou designar de *paradigma da reprodução*" (NOGUEIRA, 1990, p. 56 – grifos no original). Outros estudos mais elaborados e fundamentados na análise de realidades específicas emergem a partir dos anos 1970, como a teoria da reprodução cultural, desenvolvida por Bourdieu e Passeron, bem como aqueles que vieram a constituir a chamada Nova Sociologia da Educação (NSE), marcados pela diversificação das influências teóricas e metodológicas, além de focalizar os sujeitos e cotidianos da escola.

> A NSE propõe um novo enfoque da problemática das desigualdades educacionais. Afirma que se devem deixar de enfatizar os movimentos de acesso dos grupos sociais aos diversos locais e níveis

> do sistema escolar para se centrar no processo de organização, de seleção e de transmissão dos conhecimentos e saberes na e pela escola. O seu postulado fundamental é de que o conhecimento é uma construção social hierarquizada que intervém nas relações de poder, contribuindo para a manutenção dos grupos dominantes. Entendem a NSE como instrumento capaz de ajudar a eliminar os preconceitos existentes no conhecimento do senso comum dos professores. A sociologia da educação assumiu, dessa forma, um papel desmistificador. Categorias como currículo, conhecimento, inteligência, habilidade, ensino, metodologia e avaliação, passam a ser objetos de análise. O que se pretendia era a construção de uma sociologia da educação que fosse relevante para o professor e que o tornasse mais consciente dos pressupostos éticos e epistemológicos de sua prática. (FERREIRA, 2006, p. 115)

Importante ressaltar que essas transformações na Sociologia da Educação apontadas acima ocorrem concomitantemente ao surgimento e ascensão de diversos movimentos sociais nos Estados Unidos e Europa, como o movimento pelos direitos civis dos negros nos EUA, o maio de 68 francês e o movimento de contracultura na Inglaterra, para citar alguns. Evidentemente, as temáticas e reivindicações colocadas por esses e outros movimentos influenciam as pesquisas sociológicas e educacionais ampliando suas temáticas e perspectivas de investigação.

Como se pode notar ao longo desta seção, a Sociologia da Educação tem sua trajetória marcada por produções teórico-investigativas desenvolvidas, principalmente, na França, Inglaterra e Estados Unidos, situação similar ao que ocorre com a própria Sociologia. Claro que há contribuições oriundas de outros países, assim como as tendências teóricas apresentadas aqui tem reverberações particulares nos meios acadêmicos e educacionais das diversas nações a que chegaram. As influências temáticas, teóricas e metodológicas da Sociologia da Educação em terras brasileiras, bem como as especificidades das produções desenvolvidas por aqui é o que abordaremos a seguir.

5 O advento da Sociologia no Brasil: aportando em campo educacional

Foi no campo educacional que a Sociologia encontrou terreno fértil para sua instalação no Brasil. As primeiras tentativas da introdução da Sociologia no país durante a década de 1920 se deram por intermédio de sua inserção nos currículos dos cursos secundários das escolas normais e a obrigatoriedade do ensino da disciplina Sociologia da Educação. O intuito de tal introdução, segundo Martins (2003) seria dotar os futuros professores de uma base científica, preconizada nas reformas estaduais ocorridas na época, com a participação de intelectuais engajados e defensores de um ensino público laico.

A criação de cursos de Ciências Sociais (que formam e habilitam o professor de Sociologia) ocorre, no Brasil, na década de 1930. Entretanto, são cursos com ênfase na formação de bacharéis – muitos dirigindo-se a ocupação de cargos públicos num Estado que se modernizava e burocratizava a partir daquele momento – e de pesquisadores que além de dedicarem-se à investigação da realidade nacional, seguem a carreira acadêmica como professores assistentes e depois como titulares na universidade.

Portanto, essas informações nos sugerem que, diferentemente dos caminhos trilhados nos países hispânico-americanos, no Brasil foi por intermédio dos currículos escolares do ensino médio e dos professores que a Sociologia primeiro se aporta, antes de alcançar o estatuto universitário. A Sociologia no Brasil desenvolveu-se amparada em sua aplicabilidade no campo educacional. Delegava-se a ela a possibilidade de se "[...] definir rumos renovadores à educação nacional, particularmente valendo-se da formação de professores com novos conhecimentos e uma nova moral" (MAZZA, 2006, p.99).

Observa-se, na primeira metade do século XX, uma forte orientação da Sociologia positivista, embasada na doutrina durkheimiana. Para Durkheim, a educação foi entendida como fato social de extrema relevância, pois configura-se como o conjunto de todas as influências exercidas sobre os indivíduos. Para o autor, a sociedade só pode existir se houver uma homogeneidade suficiente entre os seus membros e é através da educação que esta homogeneidade

se perpetua e fortalece, gravando na alma das crianças as semelhanças essenciais exigidas pela vida coletiva. Segundo Durkheim, tendo a educação uma função eminentemente social, caberia ao Estado definir e normatizar a função do educador. Regra que os intelectuais que preconizavam a introdução da Sociologia no Brasil, buscaram seguir integralmente.

Deste modo a Sociologia no Brasil desenvolveu-se embasada em sua possibilidade de aplicação na área educacional. Vislumbrava-se que esta disciplina pudesse sugerir orientações de vanguarda à educação nacional prevalecendo, principalmente, a intenção de se inculcar um novo modelo de pensamento, relativo à ordem social, aos futuros professores das escolas primárias. Utilizando-se, portanto, da educação como principal fator capaz de intervir no futuro e orientar as decisões e os comportamentos sociais.

A diversificação das temáticas de investigação e da base teórica dos estudos no campo da Sociologia da Educação acompanhou as mudanças ocorridas no pensamento social brasileiro. Segundo Mazza (2006, p. 108) foi possível perceber a influência de sociólogos americanos sobre os brasileiros, tanto em termos metodológicos, com a "preferência pelas técnicas quantitativas sobre as qualitativas", quanto em relação aos temas: "educação, urbanização, transformação do meio rural, industrialização, estratificação e mobilidade social e demográfica".

O cenário internacional da Guerra Fria e as questões sobre desenvolvimento, subdesenvolvimento e terceiro mundo marcaram fortemente o debate político-econômico brasileiro bem como suas produções acadêmicas. Tais questões também foram exploradas no campo educacional, sob a perspectiva da relação entre educação e desenvolvimento. Destaca-se nessa perspectiva o estudo de Florestan Fernandes sobre o dilema educacional brasileiro.

O golpe de estado que instaurou a ditadura civil-militar no Brasil, em 1964, marca um momento de acirramento político-ideológico no país e, consequentemente, na produção intelectual. A reforma universitária, de 1968, representa um momento decisivo nesse processo:

> As faculdades de educação foram criadas a partir de 1969 para formar mestres e doutores em Educação e pessoal qualificado para o magistério do segundo grau (hoje ensino médio), administração, inspetoria, supervisão escolar e orientação educacional; e coibir o pensamento crítico e contestatório produzido no interior das faculdades de filosofia. (PILETTI; PRAXEDES, 2010, p. 167)

Outro elemento importante nesse contexto foi a estruturação dos Programas de Pós-Graduação, no início dos anos 1970. Segundo Martins (2003), tal fato permitiu a organização de um sistema nacional de pesquisas na área de Ciências Sociais, contribuindo para a maturidade institucional e acadêmica da área. O mesmo se pode dizer da área da Educação. Assim, apesar da repressão política e ideológica, a estrutura acadêmica manteve certa autonomia intelectual, comprovada pelo crescente número de teses e dissertações fundamentadas, por exemplo, na teoria marxista. (PILETTI; PRAXEDES, 2010, p. 167-8)

Tal contexto evidencia que a história da Sociologia da Educação no Brasil esteve associada às disputas em torno de temas educacionais e, segundo Martins (2003), por diversas vezes a educação, por ter sido utilizada na elaboração de projetos de organização do sistema educacional brasileiro, se constituiu como um campo de batalha ideológico.

A construção da perspectiva sociológica encontra-se arraigada nas singularidades históricas, sociais e culturais da sociedade brasileira. As gerações anteriores iniciaram a construção de uma obra interpretativa da sociedade brasileira tendo como um dos focos prioritários o contexto educacional. Esta obra ainda se encontra inacabada, configura-se como uma interpretação construída hodiernamente que necessita levar em conta as idiossincrasias de um país marcado pela injustiça social.

Neste contexto, a Sociologia e a Sociologia da Educação no país se esforçaram para desvendar os enigmas do contexto social, contudo tiveram seu desenvolvimento teórico e institucional marcado por mudanças na conjuntura política do país e nas suas sucessivas alterações e retrocessos.

Atualmente a ênfase dada à educação escolar nas sociedades contemporâneas, tem sido prioritária, devido às alterações no estilo

de vida familiar, a importância legada à escolarização, ao período prolongado de permanência diária dentro das instituições escolares e a quantidade crescente de anos necessários à formação acadêmica. Observa-se, ainda, que em uma crescente, vem sendo atribuídas à escola funções antes conferidas a outras instituições sociais.

Cabe ressaltar que não se deve, contudo, reduzir a Sociologia da Educação a um estudo sociológico da escola, seu contexto e campo de atuação ultrapassam os muros escolares e se correlacionam a forma de interação social estabelecida. Tais fatores evidenciam a importância de a educação manter-se, com elevado grau de prioridade, como objeto da pesquisa sociológica, recuperando sua relevância social, o subsídio e financiamento de pesquisas e contribuindo com o embasamento científico e social necessário à proposição de políticas públicas eficazes.

Referências

DURKHEIM, Émile **Educação e sociologia.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FERNADES, Florestan. Sociologia da Educação como "Sociologia Especial". In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. (Org.). **Educação e sociedade**: leituras de sociologia da educação. 8. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1977.

FERNANDES, Florestan. Sociologia da Educação como Sociologia especial. In: FERNANDES, Florestan. **Ensaios de sociologia geral e aplicada**. São Paulo. Pioneira, 1960.

FERREIRA, Rosilda Arruda. Sociologia da Educação: uma análise de suas origens e desenvolvimento a partir de um enfoque da sociologia do conhecimento. **Revista Lusófona de Educação**. 2006. n. 7, pp. 105-120. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502006000100007. Acesso em: 30 jul. 2020.

GOHN, Maria da Gloria. Sociologia da Educação: campo de conhecimento e novas temáticas. **Educação & Linguagem**. 2012, vol. 15, n. 26, pp. 95-117. Disponível em: https://www.metodista.

br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/3376. Acesso em: 24 jul. 2020.

KRUPPA, Sonia M. Portella. **Sociologia da Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

LARAIA, Roque. **Cultura:** um conceito antropológico. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

MARTINS, Carlos Benedito. Encontros e desencontros da sociologia e educação no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 18 n. 53, 2003.

MAZZA, Debora. A história da Sociologia no Brasil contada pela ótica da Sociologia da Educação. In: TURA, M. L. R. (org.) **Sociologia para educadores**. 4. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da Educação do final dos anos 60 / início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. **Em Aberto**: Brasília, ano 9, n. 46, abr. jun. 1990. p. 48-59. Disponível em: http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1774/1745. Acesso em: 28 maio 2020.

PILETT, Nelson.; PRAXEDES, Walter. **Sociologia da educação**. Do positivismo aos estudos culturais. São Paulo: Ática, 2010.

Capítulo 6

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE UBERABA / MG E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Bruno Inácio da Silva Pires[1]
Josy Helena Murcia[2]
Mônica Izilda da Silva[3]

1 Introdução

É sabido que a escola tem um papel fundamental para o desenvolvimento das aptidões nos aspectos social e cognitivo do educando, o que se dá, segundo Freire (2000), pela afetividade desenvolvida entre educando e educador e as relações que permeiam todo processo de construção de conhecimentos.

Nessa perspectiva, Ainsworth e Eaton (2000) concordam que a aprendizagem ocorre antes do período escolar e não cessa quando o indivíduo sai da escola, mantendo-se durante toda a vivência, devendo a escola se apoderar desses "conhecimentos prévios" dos alunos para maximizar as ações educativas.

---

1 Mestre em Educação (UFTM); Graduado em Pedagogia (UFU), Ciências Biológicas (UNIUBE), Especialista em Mídias na Educação (UFU), Ciências Biológicas (FIJ), Ciências da Religião (Cândido Mendes). Professor de Carreira SEE/MG no componente curricular de Ciências e Biologia. Coordenador Pedagógico de carreira. Diretor de Ensino do município de Uberaba. Professor no curso de Pedagogia, Educação Física e Biologia da Faculdade CESUBE. brunoinacio2005@hotmail.com

2 Mestranda em Educação (UFTM); Graduada em Licenciatura em História (UFTM); Professora de História e Filosofia em uma instituição de ensino particular em Uberaba – MG. josymurcia@gmail.com

3 Mestre em Educação (UFTM); Graduada em Licenciatura Matemática (Claretianas), especialização Ensino Matemática (Claretianas), Especialista em Supervisão e Inspeção Escolar (Cândido Mendes), Bacharel Ciências Contábeis (Faculdade Ciências Econômicas do Triângulo Mineiro) e Coordenadora Pedagógica do Ensino Médio SRE - MG. monicaizilda.silva@gmail.com

Ao considerar a educação em uma divisão tripartidária, englobando Educação Formal, Não Formal e Informal, Lopes (1993) pondera que não se deve buscar uma igualdade epistemológica entre os saberes populares e científicos, mas a pluralidade dos saberes, considerando-os como possíveis e válidos dentro de seus limites de atuação.

Longe de serem unânimes, esses três vieses educacionais: Formal (EF), Não Formal (ENF) e Informal (EI) podem ser interpretados de diferentes maneiras. Tal classificação é, num tempo cronológico, recente. A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em 1972, quando discutiu acerca da aprendizagem ao longo da vida foi pioneira na divisão do sistema educativo nessas três categorias (CAZELLI; COSTA; MAHOMED, 2010).

No entanto, defendemos que a ENF por vezes não deve ser encarada como complementar da EF, visto que os espaços de ENF têm objetivos próprios e específicos e o público alvo abarca não somente aqueles que estão inseridos na EF. Analisando aspectos da ENF, estaria ela num mesmo patamar de importância e objetividade dentro de suas possibilidades.

Depreendemos como objetivo, levantar, analisar e discutir quais cursos de formação continuadas são ofertados aos professores do município de Uberaba / MG sobre a temática Educação Não Formal e - ou a relação museu-escola, ou seja, vislumbra-se olhar sobre como tem ocorrido a formação continuada de professores em âmbito municipal frente a essa aproximação educacional.

2 Desenvolvimento

Em um viés metodológico, é empregada uma pesquisa qualitativa com análise documental do Projeto Político Pedagógico da Casa do Educador de Uberaba "Profa. Dedê Prais"[4].

Assim, foi necessário analisar todos os cursos que foram

4 Documento norteador do Departamento responsável pela Formação Continuada dos servidores públicos municipais de Uberaba, na carreira do magistério. Foi criada em 2013 e será mais especificamente discutida nas próximas seções.

ofertados pela Casa do Educador Profa. Dedê Prais desde sua inauguração até 2018, por ser até esse período a disponibilidade e divulgação dos cursos ofertados. Posteriormente, nossas análises recaíram sobre dados quantitativos, as ofertas de cursos promovidos pela Casa do Educador e também por parcerias, como a Universidade Aberta do Brasil de 2013 a 2018.

O tema formação de professores sempre é palco de calorosas discussões e embates, principalmente quanto à qualidade e potencialidades que essa formação proporciona. No que se refere às potencialidades da Formação Continuidade de Professores (FC), Freire (1997) menciona que:

> Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 1997).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), afirma:

> Art. 67- os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais de educação, assegurando-lhes: [...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim; [...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho. [...] a atualização, o aprofundamento dos conhecimentos profissionais e o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o trabalho educativo deverão ser promovidos a partir de processos de formação continuada que se realizarão na escola onde cada professor trabalha e em ações realizadas pelas Secretarias de Educação e outras instituições formadoras, envolvendo e equipes de uma ou mais escolas (BRASIL, 1996).

Percebe-se então que a própria LDB 9.394 - 96 já previa a valorização da Formação Continuada de Professores (FC). O Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2001, p.95) revela a FC dos professores como uma das formas de valorização do magistério:

> É fundamental manter na rede de ensino e com perspectivas de aperfeiçoamento constante os bons profissionais do magistério

> [...] A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento, e a busca de parcerias com as Universidades e Instituições de Ensino Superior (BRASIL, 2001, p. 40).

Pelos apontamentos realizados e referendados pelas próprias citações utilizadas, a FC é amparada legalmente e de suma importância para a prática pedagógica dos professores. Especificamente sobre FC no município de Uberaba, o processo inicial de tal prática data de 1980, destacando o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Casa do Educador Profa. Dedê Prais[5] (UBERABA, 2019a, p. 19)[6].

> No final dos anos de 1980, aliada ao movimento político e cultural efervescente no Brasil, e, tomando como referência fundamental o pensamento freireano em que, se aprende sendo sujeito, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura propõe aos professores um processo de educação continuada de reflexão sobre a prática docente, refletindo uma concepção de homem, educação e mundo, por meio dos Grupos de Formação Permanente. Trata de conceber a formação permanente como resultante e um dos elementos constituidores da concepção de escola como pública, democrática e popular e da educação como uma prática social que se faz e se refaz. (UBERABA, 2019a, p. 19).

Importante ressaltar que a denominação formação permanente, citada anteriormente, é sinônimo de FC. Os grupos de FC, no final dos anos 1980, em Uberaba, envolviam todos os servidores das unidades educacionais – professores, diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos, inspetores, secretários, auxiliares de serviços gerais que discutiam a prática pedagógica na escola e tinham como base o debate para o crescimento e avanço pedagógico.

Já em 1993, o PPP da Casa do Educador Profa. Dedê Prais (2019, p. 19) apontava como marco salutar acerca da consolidação de uma política pública municipal de Formação Continuada a criação do Centro de Formação Permanente de Professores (CEFOR[7]):

5 Inaugurada em 2014, responsável pela Formação Continuada dos professores municipais de Uberaba/MG.

6 Prefeitura Municipal de Uberaba. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico**. Casa do Educador Profa. Dedê Prais. (2013-2016; 2017-2020).

7 Extinto em 2005 e reativado em 2013 com nova denominação: "Casa do Educador

> [...] um espaço destinado a um repensar cotidiano das práticas pedagógicas vivenciadas no Sistema Municipal de Ensino de Uberaba. Sendo um espaço de integração de conhecimento, o CEFOR instalou-se na perspectiva de se constituir como um fórum permanente de reflexões sobre o fazer pedagógico, pautando-se pela constante transformação, numa busca de identidade coletiva construída na multiplicidade das identidades pessoais (individual-coletivo) PPP da Casa do Educador Profa. Dedê Prais (UBERABA, 2019a, p. 19).

De 1993 a 2000[8], Uberaba solidificou propostas de formação de professores e o período teve como marco o projeto "Escola Cidadã: construção amorosa da cidadania", sob orientação de Paulo Freire.

Com todos os avanços advindos do período de 1993 a 2000, criou-se o Sistema Municipal de Educação – Lei nº 7.636, de 11 de agosto de 2000, ficando, portanto, o município autônomo de Minas Gerais (MG).

Em 2013, com a nova gestão da Secretaria Municipal de Educação foi reativado (em 2014) o CEFOR, na atual Casa do Educador Profa. Dedê Prais. Na gestão 2013-2019, trabalhou-se com uma proposta que entendeu a educação como "ESCOLA DO CAMINHO: vereda que ensina, humaniza e transforma".

Segundo o Plano de Gestão Municipal de Educação, (2013, p. 5):

> [...] que assume novos valores, novos saberes, novas posturas, novas habilidades e se identifica como o mediador entre o educando e a construção amorosa da cidadania. Assim, a formação continuada, o diálogo, a pesquisa, a permanente reflexão sobre a prática educativa e a consequente produção coletiva constituem-se em condições imprescindíveis da construção desta identidade, que é a de ser, junto com os seus alunos, um "eterno aprendiz" (UBERABA, 2013, p. 5).

No PPP da Casa do Educador Profa. Dedê Prais (2019, p. 35) é elencado seu objetivo:

> A Casa do Educador Profa. Dedê Prais está organizada para

Profa. Dedê Prais".

8 Nesse período, a Secretaria Municipal de Educação estava sob a responsabilidade de Dedê Prais.

> atender aos profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino de Uberaba, com o objetivo de fortalecer sua identidade profissional, por meio da formação continuada, da socialização de experiências exitosas, de formação de grupos de reflexão e pesquisa da práxis docente. PPP da Casa do Educador Profa. Dedê Prais (UBERABA, 2019a, p. 35).

Em 2016 foi realizado pela PMU - SEMED uma Audiência Pública aos sete dias de novembro de 2016, para instituir o Fórum Municipal Permanente de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Rede Municipal de Ensino de Uberaba.

Segundo o Informativo Municipal de Leis, denominado LEX, que se compreende por um compêndio municipal de publicações oficiais, mais especificamente no de número três, que deixa público para consulta leis, decretos e portarias a partir de 2013, no seu Artigo 1º:

> Fica instituído o Fórum Permanente Municipal de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Rede Municipal de Ensino de Uberaba, de caráter permanente, com a finalidade de propor, planejar, coordenar e avaliar as iniciativas e metodologias referentes às atividades de Formação Continuada dos profissionais do magistério da educação básica municipal desenvolvida nas Unidades Escolares, na Casa do Educador Profa. Dedê Prais, instituída pelo Decreto nº 2.319/2014, e/ou em quaisquer outros espaços educacionais (UBERABA, 2014a, p.320).

Quanto às atribuições do Fórum Municipal Permanente de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Rede Municipal de Ensino de Uberaba, o Artigo 2° do LEX3-PMU (UBERABA, 2014a, p.320) apresenta:

> I. Avaliar as políticas de formação continuada vigentes na Rede Municipal de Ensino de Uberaba. II. Avaliar a Lei Complementar n° 501/2015, no que tange à carga horária destinada à Formação Continuada dos profissionais da Educação Básica municipal. III. Propor e planejar políticas para a Formação Continuada que assegurem uma maior qualidade para a educação pública municipal. IV. Elaborar seu Regimento Interno, bem como dar suporte técnico para a organização das ações decididas coletivamente e necessárias ao desenvolvimento de 321 uma política de Formação Continuada que se traduza na mudança da

> prática educativa dos profissionais do magistério. V. Acompanhar e avaliar o processo de implementação da Política de Formação Continuada da Rede Municipal de Ensino a ser implantada no primeiro semestre de 2017 (UBERABA, 2014a, p. 320).

Dessa forma, o Fórum Municipal Permanente de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Rede Municipal de Ensino de Uberaba fica responsável por acompanhar tanto a FC que acontece dentro das unidades de ensino e também as que são oferecidas pela Casa do Educador Profa. Dedê Prais, ou seja, é responsável pela FCSer e pela FCSis.

3 Resultados

Em relação aos cursos e plano de curso das ofertas da Casa do Educador Profa. Dedê Prais, de 2013 a 2018 buscou-se responder a seguinte pergunta de pesquisa: Em relação à Casa do Educador, entidade responsável pela formação continuada dos servidores municipais, o que esta ofertou - tem ofertado e que traz à tona a temática de espaços não formais desde sua inauguração em 2013? Para tal, realizamos o levantamento dos cursos ofertados e análise da relação desses cursos com a Educação Não Formal, especialmente com os museus.

Nos anos de 2012 e 2013 os cursos ofertados foram por meio de parcerias com outros departamentos e com a Universidade Aberta do Brasil, visto que a Casa do Educador surgiu apenas em 2013.

Os dados analisados foram fornecidos pela gestora do Departamento de Formação Profissional Casa do Educador Profa. Dedê Prais, quando da aprovação de apoio para a realização da presente pesquisa. Importante ressaltar que o material está disponível no formato digital e impresso para consulta no Departamento de Formação Profissional, porém não disponibilizado na internet.

Esses dados foram analisados e condensados na Tabela 1 (Cursos ofertados pela Casa do Educador Profa. Dedê Prais, de 2013 a 2018, em relação à utilização de museus que se envolvem em tais temáticas) para melhor compreensão.

A totalidade de cursos de cada ano foi analisada, bem como

a temática, e a partir dessa análise, alguns planos de curso foram selecionados para que se tivesse de fato uma quantidade de cursos que envolvem a temática ENF.

Tabela 1 - Consolidado de Cursos ofertados pela Casa do Educador Profa. Dedê Prais, de 2013 a 2018 com ações integrantes a temática de museus

ANO	QUANTIDADE DE CURSOS OFERTADOS	QUANTIDADE DE PLANO DE CURSOS ANALISADOS	QUANTIDADE DE CURSOS QUE ENVOLVEM A TEMÁTICA ENF
2013	17	02	0
2014	37	02	0
2015	49	03	0
2016	99	03	0
2017	89	03	0
2018	73	07	02

Fonte: Dados consolidados pelo autor[1].

Analisando a Tabela 1, observamos que a Casa do Educador Profa. Dedê Prais oferta uma quantidade considerável de cursos de formação ao longo de cada ano. Isso evidencia a preocupação do município em fornecer aos professores, subsídios para o cumprimento de suas atribuições.

O viés da presente pesquisa é analisar se algum curso abordado trabalha acerca da ENF. Em um primeiro momento, analisamos todas

as tabelas de 01 a 12, elencadas no anexo A. Foram selecionados os cursos que, pela nomenclatura, poderiam ter alguma relação com ENF. A terceira coluna da Tabela 1 nos mostra, por ano, quantos cursos tiveram apreciados seu plano de curso. A quarta coluna da mesma tabela apresenta quantos cursos de fato abordam ENF na sua temática.

Para os anos de 2013 a 2017 analisamos todos os cursos (ementas) e selecionamos os cursos que tinham aproximação com a ENF, sendo selecionados e analisados os planos de curso com o intuito de verificar e apontar, com eficácia se realmente abordava a ENF.

Foram analisados 13 (treze) planos de curso, porém nenhum aborda ENF. No ano de 2018 foram analisados 7 (sete) planos de curso com 2 (dois) abordando ENF.

Os dois cursos que abordam a temática ENF em 2018: (i) Viagem pelo corpo humano. (ii) Museu do Zebu - ABCZ realiza: Um encontro com Deolinda Alice dos Santos sobre a Importância da Preservação da Religiosidade Popular e das Manifestações Populares na Comunidade. Importante ressaltar que nos dois cursos não temos quantidade de concluintes, pois eles iniciaram em 2018, com finalidade prevista para o final de 2019.

Para o primeiro curso citado, em 2018, professores tiveram apenas um encontro de 3 (três) horas. O curso contou com 73 (setenta e três) profissionais inscritos, matriculados em uma única turma. No primeiro encontro do curso, todos os participantes tiveram uma aula de anatomia no laboratório da UFTM e analisando o plano de curso há previsão de visita ao MMV.

Ainda segundo o plano de curso o objetivo principal é apresentar ao professor as potencialidades previstas em momentos extramuros. O público alvo são professores regentes de turmas de quartos e quintos anos do Ensino Fundamental I.

O segundo curso citado foi ministrado para 28 (vinte e oito) profissionais, em duas turmas em horários e dias distintos. Destina-se prioritariamente a professores de História, Geografia e Ciências do Ensino Fundamental II. Demais interessados, que não sejam professores das citadas disciplinas, desde que existam vagas

remanescentes, podem se inscrever e participar do curso.

O curso teve, em 2018, três encontros. Tem como objetivo resgatar e preservar, além de promover as manifestações populares como fatores da constituição da identidade regional.

4 Conclusão

Diante dessa síntese e dos dados analisados, também se mostra preocupante qual a concepção e intencionalidade da temática ENF no município de Uberaba/MG. Tal fato se constatou quando nos debruçamos sobre as mais de trezentas ofertas de formação da Casa do Educador Profa. Dedê Prais e percebemos que de 2012 a 2018 apenas dois cursos trataram diretamente a temática ENF, ou seja, menos de 1%.

Pontuamos ainda que a EF pode ter uma relação de aproximação com a ENF em prol de uma construção sólida e que faça sentido ao aluno. Para a sociedade, a pesquisa contribuirá para a melhora na relação museu-escola e também melhorar a qualidade da formação continuada dos professores quanto à utilização de espaços não formais.

Dessa forma é necessário que a EF se aproxime da ENF, não como complementaridade, mas como parceria em busca de uma educação para além de técnica, mas que o aluno tenha ao seu dispor uma educação para a vida, com sentido para ele próprio, para o local que ele está inserido e que não seja fragmentada e dissociada.

Esperamos que futuras pesquisas e desdobramentos a partir dos achados aqui e também um tempo em que os aparatos sociais e educacionais sejam, privados ou públicos tão próximos e alinhados que culminem de fato na formação de cidadãos críticos, integrais, participativos e protagonistas sociais.

Referências

AINSWORTH, H.; EATON, S. **Formal, non formal and informal learning in thescience.** Calgary: JacquelynClydesdale, 2000. 48 p. Disponível em: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED511414.pdf. Acesso em: 10 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Congresso Nacional. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394**. Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. 26 jun 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/. Acesso em: 10 mai. 2018.

CAZELLI, S.; COSTA, A. F.; MAHOMED, C. O que precisa ter um futuro professor em seu curso de formação para vir a ser um profissional de museu? **Ensino em Re-vista**, Uberlândia, v.17, n. 2, p.579 -595, 2010.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação, cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000. p. 77-79.

LOPES, A. R. C. **Conhecimento escolar**: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1993.

UBERABA. Prefeitura Municipal de Uberaba. Secretaria Municipal de Educação. **Informativo Municipal**. Proposta Institucional de Formação Continuada. 2005.

UBERABA. Prefeitura Municipal de Uberaba. Secretaria Municipal de Educação. **Plano de Gestão Municipal de Educação** (2009-2012; 2013-2016; 2017-2020). 2013. p. 5.

UBERABA. Prefeitura Municipal de Uberaba. Secretaria Municipal de Educação. Informativo Municipal. Casa do Educador Profa. Dedê Prais, instituída pelo Decreto nº 2.319/2014. **LEX** 03, 2014a. p. 320.

UBERABA. Prefeitura Municipal de Uberaba. Secretaria Municipal

de Educação. **Projeto Político Pedagógico**. Casa do Educador Profª. DedêPrais, 2019a. p. 19-43.

Capítulo 7

CORPOREIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Carlos Eduardo Stante Gomes[1]
Bruna Carla Rodrigues de Oliveira[2]
Diovane de César Resende Ribeiro[3]

1 Introdução

Desde os primeiros anos de vida o movimento está inserido na criança, o qual ela se relaciona e comunica por meio de gestos e expressões, nesta fase, de fato a criança se encontra no melhor momento para a aprendizagem e desenvolvimento, momento este fundamental para receber orientações e estímulos adequados para o seu desenvolvimento integral.

O movimento representa um universo ao qual por meio do brincar, ela cria e recria seu mundo e desenvolve principalmente as capacidades: cognitiva, afetiva, motora, ética, estética e social.

1 Mestre em Educação (UFTM); Graduado em Educação Física (CEUCLAR); Graduado em Pedagogia (UNIFRAN); Especialista em Psicomotricidade (BARÃO DE MAUÁ); Educação Física Escolar (CEUCLAR); Professor de carreira na Fundação Educandário Pestalozzi; SME/SP – São José da Bela Vista, no componente curricular Educação Física; Professor no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Neuropsicopedagogia (FAPESF). kadueduka@hotmail.com

2 Mestre em Educação (UFTM); Especialista em Psicopedagogia (Faculdade de Itanhaém); Graduada em Pedagogia (UFMG), membro do grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Cultura – GEPEDUC, professora alfabetizadora na rede estadual e municipal de Uberaba – MG. brunacarla0905@gmail.com

3 Mestre em Educação (UFTM), Especialista em Educação e Escola em tempo integral (FAEL); Graduado em Pedagogia (UNIUBE), membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Corporeidade e Pedagogia do Movimento (NUCORPO). Professor da educação básica e infantil na rede municipal de Uberaba – MG. diovane.resende@uberabadigital.com.br

Esta fase, denominada primeira infância, tem sido muito discutida e pensada por especialistas de várias áreas por ser o momento de construção de um alicerce corporal que a criança levará para toda vida. Silva (2009) afirma para a criança se desenvolver integralmente precisa receber estímulos corporais adequados a sua faixa etária, e então passar por um processo de aprendizagem construtivo e significativo**.** Frente a estas afirmações, nos cabe a seguinte reflexão: as instituições responsáveis pela formação de professores, tem se atentado e buscado novos conhecimentos para as questões corporais, no tocante a atuação docente?

Mediante a diversidade de referências e debates que podemos mencionar sobre o corpo e o movimento e suas implicações no desenvolvimento, centralizaremos esse estudo com bases epistemológicas sobre o conceito de corporeidade e formação docente. O corpo não pode ser entendido como acessório na formação da criança, é necessário ser visto como um todo, norteador de todos os processos de desenvolvimento com uma reflexão do conhecimento do corpo sendo um conjunto que se inter-relaciona. "Corporeidade somos nós na íntima relação com o mundo, pois sem o outro é inconcebível" (MOREIRA; SIMÕES, 2006, p. 75).

Dentre as vertentes até aqui apresentadas norteando o contexto educacional, os ensaios sobre formação de professores têm sido um dos temas mais relevantes e ao mesmo tempo desafiadores, uma vez que as perspectivas educacionais assim como as escolas necessitam acompanhar o processo de evolução, tanto tecnológico quanto corporal, ao qual tem se evidenciado neste século.

A formação de Professores foi se modificando ao longo dos anos, aliado ao contexto político, cultural e histórico. Nesse sentido, conforme Nóvoa (2014) é preciso que os professores regressem ao cenário educacional e repensem suas práticas. Portanto, formar professores é um movimento complexo de constante atualização e reestruturação no âmbito prático formativo. Diversos são os desafios que perpassam o cenário de formação de professores. Libâneo (2004) acrescenta que para formar esse profissional num único curso significa implantar um currículo inchado, fragmentado, aligeirado, levando ao empobrecimento da formação profissional.

O Profissional Professor está inserido no campo educacional como agente que contribui para o desenvolvimento integral da criança, por isso a importância de inserir nos sistemas de ensino, para formação de professores, temas inerentes como a corporeidade, uma vez que a aprendizagem passa pelas questões corporais. De acordo com Le Boulch (1987), o desenvolvimento da criança é o resultado da interação de seu corpo com os objetos de seu meio, com as pessoas com quem convive e com o mundo onde estabelece ligações afetivas e emocionais. O corpo é sua maneira de ser, é a forma que a criança encontra para expressar suas emoções e sentimentos. É o corpo que estabelece contato com o ambiente e com o meio e, portanto, compreende o outro. Todo ser tem seu mundo construído a partir de suas próprias experiências corporais. Freire (1991) ressalta que a aprendizagem está presente de corpo inteiro, pois o ser que pensa é também o ser que age e que sente. O sujeito realiza-se e se constrói, movido pela intenção, pelo desejo, pelos sentidos, pela emoção, pelo movimento, pela expressão corporal e criativa.

2 O fenômeno corporeidade e sua dimensão filosófica

Simplesmente não alcançamos uma linguagem unitária,
ainda que no interesse de combater o dualismo.
Há uma linguagem para as coisas do corpo e
outra para as coisas da mente.
(MORAIS 2014, p. 79).

Mediante as várias transformações que nós enquanto seres dotados de corpo e alma estamos vivendo, e inseridos em um mundo que passa por constante evolução, nos deparamos com o fenômeno corporeidade na busca de novas perspectivas para formação e atuação na educação.

A corporeidade surge por meio das reflexões do filósofo fenomenológico Maurice Merleau-Ponty (1908 - 1961), que em seus estudos associa consciência, corpo, mundo e vivência, partindo do princípio de que somos seres unificados, estando o corpo completamente interligado a alma, "ser uma consciência, ou, antes,

ser uma experiência, é comunicar interiormente com o mundo, com o corpo e com os outros, ser com eles em lugar de estar ao lado deles" (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 142).

Nesse sentido a corporeidade adentra o século XX sobrepondo o dualismo cartesiano, na qual exprimi um corpo-objeto, sendo em alguns momentos comparado a uma máquina que pode ser consertada e manipulada a qualquer momento.

> [...] o corpo humano é do domínio da natureza, o corpo é puramente corpo, assim como a alma é puramente alma. Ao separar radicalmente as dimensões corpo e alma, a perspectiva cartesiana reforça a ideia de funcionamento corporal independente da ideia de essência, como uma maquinaria que atua com princípios mecânicos próprios (SILVA, 1999, p. 11).

Descartes contradiz a corporeidade ou corpo ativo, levando a separação das duas realidades ontológicas: a *res extensa* (o corpo) e a *res cogitans* (alma), "para Descartes, o corpo não é capaz de mover-se, de sentir, de pensar, mas, ao contrário, o corpo é movido por alguma outra coisa, alheia a ele, pela qual é tocado. E essa outra coisa que move o corpo é a alma" (GALLO, 2006, p. 21). Além da teoria cartesiana outros pensadores trouxeram consigo esse dualismo corporal, porém uns prevalecendo o cultivo da alma como Santo Agostinho e São Tomas de Aquino defendendo as doutrinas religiosas, já outros a glória e o esplendor do corpo físico como os gregos Platão e Aristóteles. Nietzsche e Foucault também deixaram suas marcas na fenomenologia corporal, porém buscando nivelar um aspecto com outro.

Assim a corporeidade emerge uma perspectiva do ser no mundo, caracterizando um ser complexo e ao mesmo tempo inteligível. A corporeidade somos nós que fazemos, o corpo vivendo, o corpo sentindo, suando em uma atividade extenuante e ao mesmo tempo fluindo pensamentos e sentimentos sobre o mundo que nos envolve, ou seja, o corpo ativo como "um ser total em suas várias dimensões seja ela física, emocional-afetiva, mental-espiritual, sócio-histórico-cultural estando integrado e não mais dicotomizado supervalorizando um aspecto sobre outro" (PROSCÊNCIO, 2010, p. 53). Moreira e Simões (2006, p. 74) ainda definem como a "busca da transcendência, em todas as formas e possibilidades, tanto individualmente quanto

coletivamente. Ser mais é sempre viver a corporeidade, é sempre ir ao encontro do outro, do mundo e de si mesmo".

Entender o fenômeno corpo sempre foi uma busca da humanidade, pois somente por meio dele fazemos presença no mundo. Há uma essência que nos impulsiona às experiências na vida, com nosso corpo, comunicando-nos com o outro, com o mundo. Sobreira, Nista-Piccolo e Moreira (2016), citam que Corporeidade é como o ser se mostra e se concebe, se relaciona e nessa existencialidade incorpora as coisas do mundo. Há em nós um único movimento fundindo o ser e o agir. O movimento da educação à corporeidade transcende o saber, pois é da dimensão do viver.

> Corporeidade é voltar os sentidos para sentir a vida; olhar o belo e respeitar o não tão belo; cheirar o odor agradável e batalhar para não haver podridão; escutar palavras de incentivo, carinho, de odes ao encontro, e ao mesmo tempo buscar silenciar, ou pelo menos não gritar, nos momentos de exacerbação da racionalidade e do confronto; tocar tudo com o cuidado e a maneira como gostaria de ser tocado; saborear temperos bem preparados, discernindo seus componentes sem a preocupação de isolá-los, remetendo essa experiência a outras no sentido de tornar a vida mais saborosa e daí transformar sabor em saber (MOREIRA, 1995, p. 31).

Moreira (1995) nos apresenta nesta citação o corpo como belo, a vida como bela e a beleza da existência humana. É o ser vivo capaz de se encontrar no mundo, integrar com outro na busca pela consciência que é preciso exercer na humanidade. Mayer (2006) completa afirmando que a corporeidade se refere a tudo aquilo que se caracteriza pelo preenchimento do espaço e pelo movimento e, prioritariamente, ao que situe o homem como um ser-no-mundo.

Na busca de transcender esse molde enraizado pelo tempo, a ciência corporal, transcrita como a motricidade humana, se caracteriza por uma intencionalidade de movimento, denominamos motricidade humana, a qual estuda o ser humano que se movimenta intencionalmente para a auto superação na qual segue paralelamente com a corporeidade, onde o corpo sujeito, ativo e repleto de vigor possui uma percepção de si mesmo e do mundo que o envolve (MOREIRA; SIMÕES, 2006).

> A percepção e a motricidade formam um único sistema, pois não há percepção sem motricidade, porque toda motricidade traz uma orientação perceptiva. O mundo percebido só se revela ao ser humano através da corporeidade. E a corporeidade implica o mundo pela motricidade. Isso significa que a corporeidade fundada no corpo-próprio, no corpo-vivo ou no corpo-encarnado é dotada de uma intencionalidade original, de uma consciência, ou seja, de uma motricidade, a qual permite nos dirigir ao mundo e apreender o seu sentido (PEREIRA, 2006, p. 109).

Perceber, realizar movimentos intencionais, sentir, sempre estiveram presentes em toda história corporal, porém a cultura dotada em cada época, os costumes e regimes políticos vigentes mantinham as "cortinas fechadas", na qual a população foi se adaptando, manipulados por técnicas e por vezes movimentos travados. Dessa maneira, assim como a área tecnológica foi se alterando e progredindo, o universo corporal também postula um novo tratamento corporal, no qual a motricidade humana traduz movimentos em expressões corporais, entrelaçando a motricidade humana com a corporeidade de cada indivíduo.

No tocante até aqui desenhado, percebemos que não há uma definição única e definitiva do fenômeno corporeidade, primordial é pensar na ideia de um corpo que estabelece relações com todas as possibilidades em que é inserido. "O ser humano é corporeidade". (SANTIN, 2003, p. 50). E segundo Freitas (1999, p. 57) a corporeidade implica na inserção de um corpo humano em um mundo significativo, a relação dialética do corpo consigo mesmo, com outros corpos expressivos e com os objetos do seu mundo. Mas ele o corpo, como corporeidade, como corpo vivenciado, não é o início nem o fim: ele é sempre o meio, no qual e por meio do qual o processo da vida se perpetua.

3 O fenômeno corporeidade e sua dimensão filosófica

Discutir a Formação de professores tem sido um grande desafio para Unidades de Ensino comprometidas com o processo de ensino/aprendizagem dos alunos e envolvimento dos profissionais da educação. Muitos pontos a avançar e conquistar nesse caminho, mas

é preciso pensar em algo novo, quebrar paradigmas, momentos de reflexão, de discussão e vivencias na perspectiva de uma formação e educação de corpo inteiro (integral).

Formar Professores, de fato, tem sido um desafio e ao mesmo tempo uma grande responsabilidade para as Instituições, principalmente as que buscam melhorar a qualidade da educação com uma visão ampla do processo educacional. Torna-se necessário levar em consideração aspectos como contexto social e histórico, afim de que possamos perceber os

desdobramentos que ocorreram ao longo do tempo para compreendermos a situação que nos encontramos atualmente frente ao atual cenário que permeia a atuação docente.

Mudanças no contexto histórico e na legislação trouxeram perspectivas, críticas e novas demandas para o século XXI, e partindo desse pressuposto é coerente dizer que "não há atualidade nacional que não seja processo histórico" (FREIRE, 2012, p. 25) as mudanças acontecem no mesmo momento em que é feito este resgate histórico com um olhar crítico e reflexivo, e assim, avançarmos diante do processo o qual se pretende repensar, como foco a Formação Permanente de Professores.

Abordando uma retrospectiva em relação à Formação de Professores, é significativo analisar a questão pedagógica juntamente com as transformações sociais que atuaram em cada época na sociedade brasileira. No ano de 1827, por exemplo, nos deparamos pela primeira vez com a preocupação no que tange a Formação de Professores, com a Lei das Escolas de Primeiras Letras. O ensino nessas escolas deveria ser recíproco, os professores eram treinados pelo método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias. Daí, a necessidade de preparo didático, sem fazer nenhuma referência à questão pedagógica.

A partir desse período percebe-se a diversidade de modelos de formação docente ao longo do contexto histórico, iniciando nas universidades e algumas instituições de ensino superior que deram continuidade nas Escolas Normais, atuando na formação dos professores primários. Mas foi na década dos anos de 1990 que ocorreram propostas e mudanças efetivas nas instituições com a

publicação da Lei n. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para os cursos de Formação de Professores.

Para contribuir com a melhoria da qualidade da educação é oportuno repensar a formação de modo mais integrado e em novas bases, sem pensar somente nessa representação tradicional da estrutura curricular e de acordo com as condições institucionais. No contexto atual é imprescindível motivar e elaborar junto aos educandos os conhecimentos básicos construídos com significado para os alunos e oportunizar o sentido da aprendizagem, realizando práticas que estão de acordo com o interesse e cotidiano desses aprendizes. Apoiados à BNCC, o educador por intencionalidade:

> [...] deve proporcionar experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças. Ainda, é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens (BRASIL, 2017, p.39).

Voltando nosso olhar a atuação docente, adentramos um universo o qual nos remetemos ao Professor sendo um dos responsáveis pelo desenvolvimento da criança, por isso torna-se é essencial que os cursos de formação de Professores contemplem elementos teóricos e práticos sobre componentes como o corpo e a corporeidade, visto que os "futuros" docentes ao se depararem com a prática possam integrar atividades pedagógico-didáticas de acordo com as características e faixa etária das crianças, desenvolvendo, portanto, um ser em sua integralidade. Sacristán e Gómes (2000, p. 9) elucidam "sem compreender o que se faz, a prática pedagógica é mera reprodução de hábitos existentes, ou respostas que os docentes devem fornecer a demandas e ordens externas". Na mesma vertente reflexiva nos

apoiamos nas palavras de Nóvoa (2009, p. 12):

> Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão.

Pensando nestas implicações compreende-se que o Professor é uma base para a sustentação e aplicação dessas práticas, necessitando, este profissional, receber em sua formação, subsídios que possam instruí-lo a fomentar o seu planejamento e desenvolvimento das práticas frente às diferentes realidades. Bezerra e Moreira (2013) fomentam tais discussões afirmando a importância de uma ampliação ao que se refere à linguagem corporal, entendendo que existem dimensões da aprendizagem relacionadas às linguagens corporais que tem uma dependência de serem manifestadas pela execução de gestos, pelo ato de movimentar-se e de expressar-se, o que torna essa linguagem difícil de ser descrita, explicada ou racionalizada.

Nesse sentido, destaca se que o cognitivo se relaciona com a motricidade, de forma a se adaptar ao meio em que vive, mesmo antes de adquirir a linguagem, e é a partir das diversas experimentações motoras que o indivíduo relaciona aspectos motores, perceptivos e cognitivos. Apoiando-se a tais menções, compreende-se que, o Professor necessita ter conhecimentos e experiências teóricos e práticos, e preparo tanto teórico quanto metodológico, sem supervalorizar um aspecto sobre o outro, mas entendendo-os como inerentes um ao outro, é essencial que haja uma ampliação ao que se refere à educação corporal.

4 Conclusão

Como resultado deste estudo, apresentamos contribuições para a reflexão acerca da formação de professores e sobre sua ação docente, dentro da concepção acerca do fenômeno corporeidade na perspectiva da educação integral. O presente estudo nos permitiu perpassarmos pela concepção de corporeidade e suas possibilidades de interação no individuo para compreender a real importância de tal elemento.

Em suma, alinhamos a influência histórica percorrida no processo de formação da Profissão Professor e a forte influência a atuação docente até o presente cenário educacional, no que se refere à fase de escolarização, uma etapa decisiva na vida da criança, ao que compete o seu desenvolvimento integral.

Com base nas referências apresentadas, concluímos que se torna indispensável aos sistemas de formação de professores contemplar e incluir em seus currículos temas inerentes à corporeidade. Faz se necessário levar o Professor a tomar conhecimento do trabalho direcionado, uma vez que a aprendizagem passa pelas relações corporais. A construção da corporeidade se torna possível quando existe estímulo, vivencias relação com o outro, por isso a necessidade de o Professor entender a sua responsabilidade como mediador do processor ensino/aprendizagem.

Concluímos também o quão importante se torna a prática do Professor que tem consciência do corpo como totalidade, visto que sua intervenção terá diferentes olhares sobre a criança, sem supervalorizar um aspecto sobre o outro, que possibilite a criança refletir sobre aquilo que está executando e, a partir de então, abstrair, compreender e construir seu próprio conhecimento pela consciência corporal.

Como reflexão final, cabe-nos a seguinte indagação: Os cursos de Formação de Professores estão se atentando a temas inerentes ao corpo/corporeidade? Como esses cursos têm se organizado e oferecido essas práticas corporais indispensáveis à formação integral do aluno?

Talvez seja o início de um debate, o qual está subsidiado por questões legais e políticas públicas educacionais. Entendemos que as reflexões sobre a formação de professores a partir dessa perspectiva não se findam nessa produção, mas a partir dela e das indagações finais podemos contribuir para futuras discussões sobre as temáticas.

Referências

BEZERRA, F.L.L; MOREIRA, W.W. **Corpo e educação:** o estado da arte sobre o corpo no processo de ensino aprendizagem. Revista Encontro de Pesquisa em Educação, Uberaba, v. 1, 2013.

BRASIL. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial:** República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 10 ago. 2020.

FREITAS, G. G. **O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 1999.

FREIRE, J. B. **De corpo e alma:** o discurso da motricidade. São Paulo: Summus, 1991.

FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira,** 1956. ROMÃO, Eustáquio (Org.) São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2012.

GALLO, Silvio. Corpo Ativo e Filosofia. In: MOREIRA, Wagner Wey (Org.). **Século XXI:** A Era do Corpo Ativo. Campinas, Papirus, 2006.

LE BOULCH, J. **Educação psicomotora na idade escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. Goiânia, Editora Alternativa, 2004.

MAYER, A. M. M. **Definições de corporeidade.** Texto criado para integrar o conteúdo da disciplina "Introdução ao Estudo da Corporeidade". 2006.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MORAIS, J. F. Regis de. Consciência corporal e dimensionamento do futuro. *In*: MOREIRA, W. W. (org.). **Educação física &**

esportes: perspectivas para o século XXI. 17. ed. Campinas: Papirus, 2014. p. 71-87.

MOREIRA, W. W. **Corpo presente num olhar panorâmico**. Corpo presente, corpo pressente. Campinas: Papirus, 1995.

MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R. Educação física, corporeidade e motricidade: criação de hábitos para a educação e para a pesquisa. *In*: DE MARCO, A. (org.). **Educação física:** cultura e sociedade: contribuições teóricas e intervenções da educação física no cotidiano da sociedade brasileira. Campinas: Papirus, 2006. p. 71-85.

NÓBREGA, T. P. da. **Corporeidade e Educação Física do corpo-objeto ao corpo-sujeito**. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN editora da UFRN, 2005.

NÓVOA, A. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, Antônio. **O regresso dos professores**. Campo Grande: OMEP, 2014.

OLIVEIRA, D. J. SILVA, T. F. A. SOUZA, C. D. F. **Corporeidade e motricidade como tema no processo de formação em pedagogia.** Interfaces da Educ., Paranaíba, v.8, n.22, p.336-362, 2017.

PEREIRA, A. M. **Motricidade Humana: a complexidade e a práxis educativa.** 2006. 386 f. Tese (doutorado) – Curso de Pós Graduação em Ciências do Desporto, Universidade Beira Interior, Covilhã, Portugal, 2006.

PROSCÊNCIO, P. A. **Concepção de corporeidade de professores da educação infantil e sua ação docente**. 2010. 149 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2010.

SACRISTÁN, J. G; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTIN, S. **Educação física:** uma abordagem filosófica da corporeidade. 2 ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

SILVA, A. M. Elementos para compreender a modernidade do corpo numa sociedade racional. **Cadernos Cedes,** Campinas, ano 19, n. 48, p. 7-29, 1999.

SILVA, D. V.; HAETINGER, M. G. **Ludicidade e psicomotricidade.** Curitiba: IESDE, Brasil, 2009.

SOBREIRA, V.; NISTA-PICCOLO, V.; MOREIRA, W. W. Do corpo à corporeidade: uma possibilidade educativa. **Cadernos de Pesquisa,** São Luís, v. 23, n. 3, p. 68-77, set./dez. 2016.

Capítulo 8

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Bruna Carla Rodrigues de Oliveira[1]
Delson Pereira da Silva[2]
Josy Helena Murcia[3]

1 Introdução

É de suma importância dialogarmos sobre a formação de professores, é um tema recorrente de muitas pesquisas acadêmicas a fim de fortalecer e ampliar o oferecimento de cursos tanto de formação inicial como formação continuada.

A formação de professores, no contexto histórico sempre foi uma preocupação no espaço escolar, pois de fato o professor deve dar continuidade á sua formação. Portanto, Diniz-Pereira (2008), traz que antes pesquisavam pensando em ouvir os professores e atualmente as pesquisas são no intuito de como é a formação deste professor, como nos tornamos educadores(as)?

Ouvir os professores é enaltecer a necessidade do docente, podendo atrelar com o pensamento de qual a formação deste professor e como é sua prática?

1 Mestre em Educação (UFTM); Especialização em Psicopedagogia (Faculdade de Itanhaém); Graduada em Pedagogia (UFMG), membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Cultura (GEPEDUC); professora alfabetizadora na rede estadual e municipal de ensino em Uberaba- MG; brunacarla0905@gmail.com

2 Mestre em Educação (UFTM); Graduado em Geografia pela (UFTM); Graduado em Ciências Sociais pelo (IFTM); Professor de Geografia e Sociologia na Rede Pública de Ensino em Uberaba - MG delson.silvapereira@gmail.com

3 Mestranda em Educação (UFTM); Licenciada em História (UFTM); Professora de História e Filosofia em uma instituição de ensino particular em Uberaba - MG; josymurcia@gmail.com

Nesse cenário, Saviani (2009) reforça, em relação ao contexto histórico da formação de professores, que assim como surgiu a profissão docente, surgiu também desafios a serem enfrentados desde sempre e afirma que: "a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente." (p.153).

Com isso, a formação de professores deve estar em constante movimento, e ser o "centro das atenções" das políticas públicas educacionais. Gatti (2010, p. 176) aponta que:

> A formação de professores tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, isso implica envolvimentos dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula.

Marcelo (2009) denomina de desenvolvimento profissional, a formação dos professores:

> [...] pensamos que a denominação desenvolvimento profissional se adequa melhor à concepção do professor enquanto profissional do ensino. Por outro lado, o conceito "desenvolvimento" tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justa- posição entre formação inicial e formação contínua dos professores. (MARCELO, 2009, p.9).

Gatti (2010) corrobora com o pensamento de Marcelo (2009), que a formação docente deve estar em constante processualidade, não estagnar na formação inicial, mas procurar buscar ampliar seus conhecimentos.

Por isso, a importância de voltarmos o olhar para a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, a fim de contribuir para o aprimoramento docente e para que as pesquisas acadêmicas deixem de ser apenas mais uma e de fato aconteçam e modifiquem o contexto da escola atual e a formação docente.

Neste sentido, este artigo tem a finalidade de refletirmos sobre a formação de professores que ensinam matemática no ciclo de Alfabetização[4] no Ensino Fundamental I. Qual a formação destes

4 Ciclo de Alfabetização: abarca os anos iniciais do Ensino fundamental nomeado como 1º, 2º e 3º ano.

professores? São formados em Matemática ou em outra licenciatura para lecionar o conteúdo de matemática na sua formação inicial? No decorrer do texto buscamos fazer analogia da formação de professores e ao mesmo tempo refletir sobre essa formação.

Para dialogarmos a formação de professores que ensinam matemática, enfatizamos a importância do ensino de matemática no Ensino Fundamental I, e a concepção do que é Alfabetizar e Alfabetizar em Matemática.

2 A formação do professor alfabetizador

Direcionamos o olhar para a formação do professor alfabetizador que ensina matemática, com isso verificamos na literatura acadêmica, pesquisas e consultamos grades curriculares do curso de Pedagogia, e percebemos lacunas na formação de professores que ensinam matemática no ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental I, pois quando dialogamos sobre ensinar matemática nos anos iniciais, não podemos deixar de discutir sobre a formação deste professor.

O perfil de formação do professor que leciona nos anos iniciais, é em Normal Superior e Pedagogia, cujo atualmente ser a graduação em Pedagogia o destaque da formação de professores do Ensino Fundamental I.

Enfatizamos os estudos de Curi (2004) e Pires (2004) que pesquisam sobre a formação inicial dos professores alfabetizadores que ensinam matemática e afirmam ser deficitária, iniciando pelo curso de Pedagogia, a grade curricular e as disciplinas direcionadas aos conteúdos matemáticos.

As pesquisas feitas por Curi (2005) afirmam que nos cursos de Pedagogia evidenciam metodologias totalmente voltada para a disciplina de matemática, deixando de oferecer conteúdo relacionados à temática, fazendo com que o curso seja ineficiente o ensino de matemática. Como por exemplo ao consultar grades curriculares do curso de Pedagogia, observamos as nomenclaturas das disciplinas relacionadas a matemática são: Fundamentos Metodológicos do ensino de matemática, Matemática I, Matemática II.

Outro fator a destacar, os professores que ministram aulas na

disciplina de matemática no curso de Pedagogia não são matemáticos, mas formados em Pedagogia.

> A formação acadêmica dos formadores dos cursos de Pedagogia era bastante diversificada, mas a predominância era de egressos das Faculdades de Pedagogia. Praticamente não existem educadores matemáticos trabalhando na área de Matemática dos cursos de Pedagogia, nem professores com algum tipo de formação em Matemática, mesmo nos cursos que têm em sua grade curricular a disciplina de Estatística. (CURI, 2004, p.8)

Não é nossa intenção, afirmar que professores advindos dos cursos de Pedagogia, não são capacitados para ministrar aulas para os discentes do curso, mas sim, demonstrar a necessidade de um profissional formado em Matemática auxiliar na formação daquele que ministrará conteúdos matemáticos no Ensino Fundamental I.

Dialogam com a ideia, Mengali, Nacarato e Passos (2009), afirmam que ao tratar de formação dos professores o curso de Pedagogia, não há ou se tem pouquíssimos docentes formados em Matemática:

> [..] na maioria dos cursos não havia educadores matemáticos que trabalhassem com as disciplinas voltadas à metodologia de ensino de matemática- muitos eram pedagogos, sem formação especifica. Decorria, daí, muitas vezes, uma formação centrada em processos metodológicos, desconsiderando os fundamentos matemáticos. (NACARATO, MENGALI, PASSOS, 2009, p. 17-18).

Neste sentido, as autoras enaltecem a questão de dar atenção, "à ausência de indicações de que os futuros professores vivenciem a prática da pesquisa em educação matemática, principalmente no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem nas séries iniciais" (p.22).

Não podemos deixar de citar que os cursos de formação de professores, desacordam com a realidade vivenciada hoje, desde a formação inicial, como formação continuada, pois poucos avanços aconteceram quando se trata do ensino de matemática. Há minoria de investimentos para modificar a realidade do ensino de matemática na educação básica e consequentemente um olhar diferenciado para a matemática no ciclo de alfabetização.

3 O ensino de matemática no ciclo de alfabetização

Em relação ao ensino de Matemática, no ciclo da alfabetização, destacamos a alfabetização matemática, onde estão no processo de alfabetizar.

Mas quando abarcamos o tema alfabetização, lembramos sempre a área da linguagem escrita, mas alfabetizar não é só isso. A alfabetização é um processo de experienciar com o mundo letrado, para Soares (2004, p. 98), os "dois são indissociáveis", ou seja, não tem como alfabetizar sem a criança ter tido contato com o letramento.

O letramento é um processo da alfabetização, sendo que a criança tem contato com o mundo letrado, como exemplo uma propaganda, embalagem de um produto, *outdoors*. Assim, Almeida, A. e Almeida, P. (2014, p. 3) afirmam que o letramento é: "[...] como um conjunto de práticas socioculturais de usos da escrita, com valores diferentes socialmente, pode-se depreender que o letramento está fortemente relacionado aos diferentes campos do conhecimento e às diferentes formulações discursivas"

Portanto, a concepção do que é alfabetizar e letrar, Soares (2004, p. 98) diz que a "alfabetização não é apenas aprender a ler e escrever, alfabetizar é muito mais que apenas ensinar a codificar e decodificar". Soares (2004, p.98).

A alfabetização abrange todas as disciplinas principalmente o alfabetizar matematicamente, pois as crianças já vivenciam a matemática desde antes do ingresso à escola, em seu meio social.

A alfabetização matemática vem ganhando destaque nos cursos de formação continuada de professores, por ser um tema desafiador para muitos professores, principalmente pelo fato destacado acima, do preparo para ensinar matemática nos cursos de Pedagogia.

Para Danyluk (2015, p. 26) "Ser alfabetizado em matemática, então, é compreender o que se lê e escreve o que se compreende a respeito das primeiras noções de lógica, de aritmética e de geometria". Então, neste processo de alfabetizar no ciclo de alfabetização engloba todos os conteúdos e ao mesmo tempo com o intuito de alfabetizar o aluno, inclusive em matemática.

Assim, Serrazina (2012), enfatiza que os docentes devem oportunizar o contato da matemática para seus alunos, devem "experienciar" os conteúdos de matemática e para isto é necessário que o professor aprecie o conteúdo matemático. A autora ressalta, o perfil dos docentes que ensinam matemática, e relata que: "[...] parece haver um relativo consenso sobre a necessidade de uma profunda formação matemática, esse consenso é mais difícil quanto ao modo de fazer essa formação". (SERRAZINA, 2012, p. 267).

Serrazina (2012, p. 268), reforça que "não basta pensar no que deve ser ensinado, é necessário também equacionar como o ensinar", essa reflexão é sobre as práticas, que amplia o seu desenvolvimento profissional ao exercer sua profissão.

Com isso, para ensinar matemática o professor deve ter conhecimento de conteúdo, e saber como irá ensiná-lo, o docente deve alinhar suas estratégias de como ensinar.

Portanto, questionamos em qual o perfil deste docente que ensina matemática, e o currículo estudado na graduação? O professor deve ter conhecimento do currículo para ensinar matemática é importantíssimo para desenvolver um bom trabalho. Então, Serrazina (2012, p. 272), fortalece que:

> Para além de conhecer a matemática que ensina, o professor tem de conhecer o currículo a ensinar, não se limitando ao conhecimento do ano/ciclo onde está a trabalhar. Deve possuir uma visão global do currículo a ensinar no ensino fundamental e um conhecimento aprofundado do ciclo de ensino em que trabalha, de modo a que conheça como as ideias matemáticas se vão ampliando e como as relacionar. (SERRAZINA, 2012, p. 272).

A autora nos remete a pensar, este profissional está preparado? O professor além de conhecer o conteúdo, deve ter vivências matemáticas e adquirir novos conhecimentos matemáticos.

É de suma importância que o professor tenha vivências matemáticas em seu cotidiano, ampliar seu conhecimento, adquirir novos conhecimentos matemáticos, para isso é necessário a formação de professores, o professor precisa ter esta reflexão e ampliar o conhecimento.

Nacarato, Mengali e Passos (2009, p. 22), reforçam que "as

futuras professoras polivalentes têm tido poucas oportunidades para uma formação matemática que possa fazer frente às atuais exigências da sociedade.", portanto necessitam de uma formação adequada.

Temos a convicção que ensinar e aprender matemática não é uma tarefa simples, haja vista que conscientizem da necessidade de aprimorar os conhecimentos de como ensinar matemática no cotidiano escolar e respeitar antes de tudo a vivência de mundo que os alunos trazem, como bagagem pessoal, a criança já possui contato, com os números códigos, símbolos, desenhos antes mesmo do ambiente escolar.

Devemos ter consciência que:

> O mundo está cada vez mais matematizado, e os grandes desafios que se coloca à escola e aos seus professores é construir um currículo de matemática que transcenda o ensino de algoritmos e cálculos mecanizados, principalmente nos anos iniciais, onde está a base da alfabetização matemática. (NACARATO, MENGALI, PASSOS, 2009, p. 32).

Por esta razão necessitamos vivenciar cada vez mais o mundo matematizado, que a escola não está conseguindo caminhar conforme a necessidade atual. Cabe nós professores lutarmos para que haja um olhar diferenciado para o ensino de matemática no Ensino fundamental I, principalmente no ciclo de alfabetização.

4 Conclusão

É evidente que a formação de professores deve estar em constante atualização, a contemporaneidade em que vivemos, onde as informações chegam em questões de segundos, principalmente em tempos de Pandemia (pela transmissão do covid 19), onde os docentes estão tendo que trabalhar remotamente, utilizando as ferramentas digitais.

Neste artigo enfatizamos a importância de investimentos na formação de professores, e a intenção de reforçar isso às políticas públicas educacionais para maior ampliação e oferecimento de cursos de formação que auxilie no desenvolvimento profissional docente.

Trouxemos a questão dos cursos de Pedagogia, que necessitam

reestruturar a grade curricular e voltar sua atenção para o ensino de matemática para os conteúdos, e a prática dos professores e não focar somente na metodologia e fundamentos da matemática. Sabemos que ambos são importantes para a formação do profissional que ensina matemática nos anos iniciais, como corroboram Curi e Pires (2012) que pesquisam sobre a formação docente e como são preparados para alfabetizar em matemática sem ter tido o embasamento no curso de Pedagogia. Destacamos o curso de Pedagogia, pois é a formação que, em geral, os professores são formados e habilitam para lecionarem no ciclo de alfabetização.

Outra questão a destacar é o ensino de matemática, no ciclo de alfabetização há poucos investimentos em formações continuadas de professores na alfabetização matemática e não dão a devida atenção para este tema.

Em relação a alfabetização, quando traz esse tema, pensam logo em escrever e ler, na área da linguagem escrita. Mas não é só a área da linguagem que os alunos aprendem a "ler e escrever", como traz Soares (2004) que destaca que a alfabetização é bem mais complexa que ler e escrever. E sim, num contexto amplo que engloba todas as disciplinas e conteúdos, numa perspectiva interdisciplinar, onde a matemática no ciclo de alfabetização também é uma forma de alfabetizar.

Enfatizamos que a criança vivência a matemática antes mesmo do ambiente escolar, pois os números códigos, símbolos estão a toda parte. Então, cabe ao professor alfabetizá-lo matematicamente com a bagagem que já têm.

Assim, necessitamos de uma atenção diferenciada em relação a Matemática, ao conteúdo matemático, e ampliar o olhar para o docente que ensina matemática no ensino fundamental I.

Esperamos que este artigo, traga reflexões no quesito de formação de professores, a preparação do professor alfabetizador em sua formação inicial e conscientizar da importância de os docentes continuarem a ampliar seus conhecimentos principalmente no ensino de matemática, no ciclo de alfabetização que é nosso foco dessa pesquisa.

E que possamos dar continuidade na luta por uma educação

de qualidade e investimentos para nós professores em relação à nossa formação.

Referências

ALMEIDA, Ana.Lúcia. ALMEIDA, Paulo Roberto. Histórias de Letramento: Construção de Protagonismo Social. Anais evento SIELP – UFU. v. 3 nº 1. Ano: 2014. p. 1 -7. Disponível em http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/?page_id=4603 acesso 14 ago de 2020.

CURI, Edda. A formação matemática de professores dos anos iniciais do ensino fundamental face às novas demandas brasileiras. **Rev. Iberoam. Educ.,** Madrid, n. 37/4, p. 1-9, jan. 2006.

CURI, Edda; PIRES, Célia Maria Carolino. A formação matemática de professores dos anos iniciais do ensino fundamental face às demandas brasileiras. *In*: ENCONTRO MINEIRO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, V. 8., 2004, Recife. Anais VIII. Mesa Redonda Recife: SBEM; Universidade Federal de Pernambuco, 2004. p. 1-17.

DANYLUK, Ocsana Sonia. **Alfabetização matemática**: as primeiras manifestações da escrita infantil. 5. ed. Passo Fundo, RS: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2015.

GATTI, Marli André. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Rev. Educ.,** Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

GARCIA, Carlos Marcelo. Estrutura conceptual da formação de professores. *In*: GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1999. p.18-68.

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento profissional dos professores. *In*: GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1999. p.136-149.

MENGALI, Brenda Leme da Silva; NACARATO, Adair Mendes;

PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglion. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental:** tecendo fios do ensinar e aprender. Belo Horizonte. Autêntica, 2011.

SERRAZINA, Maria de Lurdes M. Conhecimento matemático para ensinar: papel da planificação e da reflexão na formação de professores. **Rev. Eletrônica Educ.**, v.6, n.1, p. 266-283, mar. 2012. Disponível em: http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/355/162. Acesso em: 9 ago. 2018.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.,** Rio de Janeiro, v. 14 n. 40, p. 143-155, jan/abr. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf. Acesso em: 9 ago. 2018.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Pátio, Rev. Pedagóg.,** Porto Alegre, n. 29, p. 96-100, fev. 2004.

Capítulo 9

CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DOCENTE – REFLEXOS DA SOCIALIZAÇÃO

Flávia Helena Pereira[1]
Patrícia Ferreira dos Santos[2]

1 Identidade social e processos de socialização

Os estudiosos não definem de maneira consensual o termo identidade. Bolívar (2006), apresenta maneiras distintas de definição do termo, o que gera ambiguidade. Segundo Dubar (2005, p. 136), a identidade "nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições". Já Ciampa (1998) trata identidade como 'metamorfose' que é um processo de formação constante quer transforma o indivíduo. Assim, vemos a identidade como toda a história do sujeito com suas particularidades no contexto social e coletivo.

De acordo com o contexto social, as práticas dos indivíduos podem ser flexibilizadas, e para Ciampa (1998) a identidade é diferença e igualdade, pois, por ela somos igualados ou diferenciados dentro da sociedade, e consonante à esta afirmação, trazemos Dubar (2005) que nos fala que a identidade é compreendida na relação existente entre o 'eu' e o 'outro', permitindo-nos assumir papéis sociais que oportunizam nossas ações. Assim, a constituição identitária ocorre a partir dos processos de socialização do indivíduo com a sociedade e vice-versa. A partir destas ideias, esta forma, entendemos a identidade

1 Licenciada em Matemática (UFTM) e Mestre em Educação (UFTM). flaviahelenapereira1@gmail.com
2 Licenciada em Matemática (UFTM) e Mestre em Educação (UFTM). patriciafds27@gmail.com

como a interiorização dos mundos objetivos e subjetivos.

Desenvolvemo-nos pelas interações sociais que definem nossa individualidade e nosso ser como pessoa social.

> A divisão interna à identidade deve enfim e sobretudo ser esclarecida pela dualidade de sua própria definição: identidade para si e identidade para o outro são ao mesmo tempo inseparáveis e ligadas de maneira problemática. Inseparáveis, uma vez que a identidade para si é correlata ao Outro e a seu reconhecimento: nunca sei quem sou a não ser no olhar do Outro. (DUBAR, 2005, p. 135).

Os conflitos que surgem pela constituição de nossa identidade na relação nós-conosco e nós- com o outro são observados desde a infância, nos primeiros contatos com a família, escola e outros grupos de inserção, como a religião. As vivências do indivíduo constituem as primeiras definições de funções sociais que interiorizamos ao relacionarmos com os outros e assim somos reconhecidos pelo grupo em que somos inseridos.

O processo de constituição da identidade parte de estranhamentos em um movimento de conflito entre o subjetivo e o objetivo que questionam os aspectos coletivos exteriores ao indivíduo e integram seu modo de ser, agir, pensar e viver. Este processo é individual e coletivo em que o sujeito interioriza as características dos grupos que integra.

Entendemos ainda, que a identidade está em constante constituição, uma vez que o indivíduo vive em contínuos processos de socialização, o que o modifica enquanto ser humano. Dubar afirma que "A identidade é produto das sucessivas socializações" (DUBAR, 2005, p. XXV). É a trajetória de vida que nos constitui enquanto seres sociais, o que determina nossas características.

Por meio das vivências, o indivíduo age de acordo com o que acredita e que interiorizou em algum momento ao observar as ações do outro no local ao qual está inserido. Assim, a socialização começa ao nascer, é o período inicial de socialização, o qual Berger e Luckmann (2004) chamam de socialização primária. Os autores dizem que é nesta fase que as primeiras aprendizagens são construídas, integrando a consciência da criança e influenciando suas ações.

A criança interioriza o que percebe como emoção e os elementos interiorizados compõem suas ações de forma subjetiva. Segundo Dubar (2005) as vivências com a família e a escola, o convívio com os adultos forma a conduta do indivíduo. E neste processo de formação de conduta, quando um conceito é interiorizado, consideramos que parte do processo foi acabado, até que haja compreensão e internalização de novos elementos.

Na vida adulta acontece a socialização secundária, momento em que ocorrem mudanças e adaptações, inserção no trabalho. Para Berger e Luckmann (2004), é nesta fase de socialização que surgem as especificidades da área de atuação do sujeito. Os autores reforçam que na socialização secundária não há a necessidade de emoção e identificação com os fatos, diferente da socialização primária.

O conhecimento do indivíduo é formado pelos processos de socialização primária e secundária. Quando ocorre a troca da fase primária para a secundária pode ocorrer choque de realidade nas situações em que algo que foi interiorizado na infância como verdade é diferente do que é posto na fase adulta. Os valores, regras e crenças são conflitados quando ocorrem estas situações, e nestas ocorrências osfatos podem ou não ser interiorizados.

A identidade é constituída em um indivíduo de acordo com o que o sujeito enxerga por si mesmo, e quando o ser se percebe membro de um grupo, externaliza o que herdou de suas vivências. As ações são vistas pelo movimento dialético eu-outro, no qual a própria pessoa se reconhece e é reconhecida pelo outro. Desta forma, a identidade é levada a cada geração. Para Ciampa, 1998, p. 93,

> é desta forma que "tornar-se humano" constitui-se metamorfose possível pela "familização" do homem. Com base na estrutura social familiar - pressupostos o trabalho social e a linguagem - é que se dá a socialização das gerações humanas, com as quais se produzem *indivíduo, sociedade e cultura* [...].

A constituição das identidades acontece pelas vivências em uma troca de culturas que acontece em um movimento de ida e vinda permeando estruturas e organizações. Na relação existente entre eu e o outro, compreendemos nossa personalidade e é possível identificarmos os papeis que assumimos na sociedade. Este processo influencia nossa

formação identitária, pois, interiorizamos elementos que caracterizam grupos como os valores, costumes, modo de vida. (DUBAR, 2005)

As autoras Garcia e Cyrino (2019) nos falam que "a aprendizagem e a constituição de identidades são processos que decorrem da participação do indivíduo nas práticas sociais de comunidades que eles valorizam em que são reconhecidos como membros." (p.35) e reforçam que "é nesse processo de aprender que nos tornamos quem somos, ou seja, que nossas *identidades* são constituídas." (p.36).

2 Identidade profissional

A construção dos hábitos profissionais acontece pelas relações no ambiente institucional, com pessoas que nos influenciam à maneira de desenvolvermos nossa cultura e história que estão em constante mudança. Assim, o indivíduo pode elaborar e reelaborar elementos que serão interiorizados e refletidos em suas ações. Os processos sucessivos de socialização que vivemos pessoal e profissionalmente articulam-se com o que o autor Dubar (2005) chamou de identidade virtual e identidade real.

A identidade real é a identidade para si, ou seja, a identificação do indivíduo consigo mesmo. A identidade virtual é a identidade para o outro, o modo como o outro me identifica. Então, a identidade é definida pelas relações do sujeito que envolve a subjetividade e objetividade, as relações com o pessoal e o coletivo, com o real e o virtual, podendo ser conflituoso para o indivíduo, pois, cada ser é individual e constroi sua própria história social que se define como produto das suas vivências e relações sociais. Dubar (2005) apresenta os processos relacional e biográfico, que compõem a identidade social. Estes dois processos se articulam na relação entre espaço e tempo em contextos específicosPara o autor, o processo relacional constitui a identidade a partir do olhar do outro, o que acontece desde a infância, e decorre por todo o seu processo de socializações primárias com a família, escola, etapa em que é constituída a primeira identidade social. Dubar (ano) chama de "rotulagem" o modo como o outro ou a sociedade me define, assim, o sujeito pode ou não aceitar estas definições.

O processo biográfico se relaciona com a assimilicação da herança do ser, que ocorre em sua trajetória de vida, constituindo a identidade para si, e também se relaciona com o que o sujeito deseja ser, que é a identidade visada. As influências da identidade herdada pela subjetividade fazem o indivíduo optar por se manter ou deixar de constituir seu modo de ser em sua identidade real, em determinadas situações, como quando não se sente pertencente a determinado grupo.

A dualidade aparece nestes dois processos reavendo a dialética entre 'eu' e o 'outro', conflitando entre a identidade para si e a identidade para o outro. Dubar (2005) e Bolívar (2006), supõem que as pessoas possuem capacidade de possibilitar várias ações diante das situações externas de si, elaborando, reconfigurando e gerindo o que definem como próprias, instruindo a identidade para si e a identidade para o outro.

Dubar (2005), nos apresenta o termo 'tipificação' falando ser a maneira como eu me identifico sob como o outro me vê e a maneira como o outro me identifica. Para o autor, os indivíduos se reconhecem e constituem sua identidade a cada tempo, pela identificação de diferentes elementos de um contexto social e histórico, o que não depende somente da herança da geração anterior.

No processo de constituição identitária, nossas vivências e experiências com o outro ou individuais nos transformam de acordo com o meio em que nos inserimos em relação à grupos culturais, ações, organizações, família. Na socialização secundária, adentramos o mundo do trabalho e constituímos nossa identidade profissional, que está relacionada às experiências que envolvem de alguma forma a profissão do sujeito. Dubar (2005) nos diz que ao tratarmos da identidade profissional, devemos considerar a constituição identitária do indivíduo, seus desejos e capacidades e não somente na obtenção de diplomas. Por isso, a identidade profissional está relacionada às experiências de toda a vida e não somente a vivências ligadas ao trabalho.

O momento inicial em que o indivíduo se insere no mercado de trabalho é importante na constituição identitária profissional, pois, é neste período que o sujeito exerce atividades que não realizava, o que o

modifica, fazendo entender este processo como uma conquista ou não. De acordo com as situações que vivencia, internaliza a nova cultura a partir do que toma como significativo modificando seus hábitos. Esta mudança pode ser conflituosa, pois, atinge o auto-reconhecimento do profissional, mexe com seu ego e seus planos de projeção.

O significado que o sujeito atribui ao trabalho influencia a identidade profissional, e nesta fase da socialização secundária podem ocorrer questionamentos caso o trabalhador não esteja feliz e satisfeito em seu trabalho, assim, é natural que tenha sentimentos negativos que o façam se posicionar da maneira duvidosa (BERGER; LUCKMANN, 2004). Portanto, a significação da profissão e o auto reconhecimento enquanto profissional são essenciais para a constituição da identidade profissional.

3 Identidade profissional docente

Como dito anteriormente, a identidade social não é algo que se define por si só. Ela é o resultado das relações sociais experienciadas pelos sujeitos durante a toda a sua trajetória de vida. Um processo contínuo e dinâmico que envolve a dialética entre o subjetivo e o objetivo, o pessoal e o coletivo, o real e o virtual, o EU e o OUTRO. É em meio a esse movimento, que cada sujeito constitui a sua identidade social, da qual deriva a identidade profissional docente. Para Gatti (1996, p. 86),

> a identidade do professor é fruto das interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e expressões sociopsicológicas que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos. Ela define um modo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história.

Concordamos com a autora, uma vez que entendemos que a identidade profissional docente decorre das sucessivas aprendizagens que os sujeitos vivenciam nos processos de socializações. É um processo evolutivo que envolve a interpretação e reinterpretação das diversas experiências sociais, culturais e históricas, as quais estimulam o "ser professor" e fomentam o desejo de possuir e interiorizam

características próprias da profissão.

Antes de tornar-se professor, o indivíduo, desde a infância, herda identidades sociais e vivencia experiências coletivas e individuas, na família, sociedade ou instituições que podem determinar sua escolha pela carreira docente. Por isso, dizemos que a identidade profissional docente deriva da identidade social.

Bolívar (2006), considera que a primeira identidade profissional se configura no processo de formação inicial, no caso, na licenciatura. Isso porque, é nessa fase que o sujeito inicia a construção de um corpo de conhecimentos especializados que levam o sujeito a "tornar-se professor". Movimento esse, que o confere, oficialmente, o *status* de "professor", legitimando seu exercício profissional.

Trata-se de um processo de transformação do sujeito, em que o mesmo vai formando-se a partir das experiências e aprendizados que são marcados pela aquisição dos saberes próprios da profissão, pela socialização com os pares, interiorização das normas, condutas e valores, as quais são interiorizadas ou não pelos sujeitos. Tais experiências promovem o sentimento de pertença à classe profissional docente, o que conferem uma identidade profissional docente.

Esse movimento complexo e dinâmico envolve a articulação do individual e o estrutural, pois em um movimento dual e dialético, os sujeitos em processo de formação, buscam acomodar a identidade docente atribuída pelas instituições, pelos formadores e a identidade por ele mesmo constituída.

Contudo, Bolívar (2006) deixa claro que a identidade profissional docente não pode ser analisada fora das trajetórias sociais. Isso porque, o sujeito interioriza os novos aprendizados e experiências a partir das crenças que tem de mundo, dos saberes que traz de herança do convívio social com familiares, sociedade e instituições (inclusive com as de ensino). Portanto, envolve o olhar/julgar em relação aos outros, o que é posto e onde se pretende chegar.

Findo esse processo de formação inicial, o docente vivencia experiências na prática docente e na formação continuada que contribuem para assentar e reformular esta identidade, que vai se ajustando dentro de um grupo de pertença. Nesta fase, o docente

mobiliza os saberes da docência e os saberes experiências para fundamentar a sua prática e também se fazer reconhecido com tal pelos outros (colegas, alunos, familiares e sociedade).

Contudo, esse desenvolvimento também é marcado por conflitos e incertezas, já que a primeira configuração da identidade profissional docente, conferida pela instituição formativa, pode não ser condizente com as situações vivenciadas no exercício da docência. Assim, nessa nova etapa, os professores podem vivenciar crises de identidade, momento em que é necessário elaborar um conjunto dinâmico de estratégias identitárias que visam reconfigurar a sua identidade profissional docente (BOLÍVAR, 2006).

Essas estratégias identitárias são elaboradas quando há o confronto/articulação entre indivíduo e sistema social. Tratam-se de elaborações individuais e coletivas dos sujeitos, que representam o modo como estes respondem às determinações sociais de dado contexto ou grupo, permitindo que os mesmos ajustem o seu modo de ser, possibilitando a dinâmica e a variação das ações perante as situações que lhes são externas (BOLÍVAR, 2006).

Isso acontece porque, a instituição formativa acaba favorecendo a constituição de uma identidade virtual e não real, dado que o contexto da sala de aula, em geral, é marcado pela incerteza, pois se trata de um espaço diverso, multicultural e subjetivo. É impossível prever os acontecimentos que podem ocorrer nesse espaço. Assim, ao iniciar o trabalho educativo na sala de aula, os professores precisam mobilizar seus saberes profissionais e saberes experienciais os quais articulam com as experiências vivenciadas com os pares, alunos e comunidade escolar.

Assim sendo, a identidade profissional docente se constrói e se transmite (MARCELO, 2009), isto é, o professor constitui sua identidade profissional e inspira outros profissionais na medida em que participa e se relaciona com os outros nos processos de profissionalização, no exercício da prática, no contato com os pares, com a família, estudantes, instituições e comunidade. Entretanto, cada sujeito possui um modo particular e subjetivo de compreender o mundo (DUBAR, 2005; BOLÍVAR, 2006). Dessa forma,

> é preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possua, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto. (MARCELO GARCIA, 2009, p. 112).

Subsidiadas por este referencial teórico, compreendemos que a identidade profissional docente não é estável, ela se transforma constantemente em meios às interações que os sujeitos são participantes. Essa transformação abarca as emoções, concepções, decisões, reflexões e ações que permeiam a vida particular, o trabalho docente e a interação do sujeito com a sociedade e as instituições. Dessa forma, o desenvolver da identidade docente está intimamente ligado aos sucessivos processos de socialização, os quais marcam o modo como os sujeitos reconhecem a si e os outros, bem como, os outros o reconhecem.

4 Constantes que permeiam a constituição da Identidade profissional docente

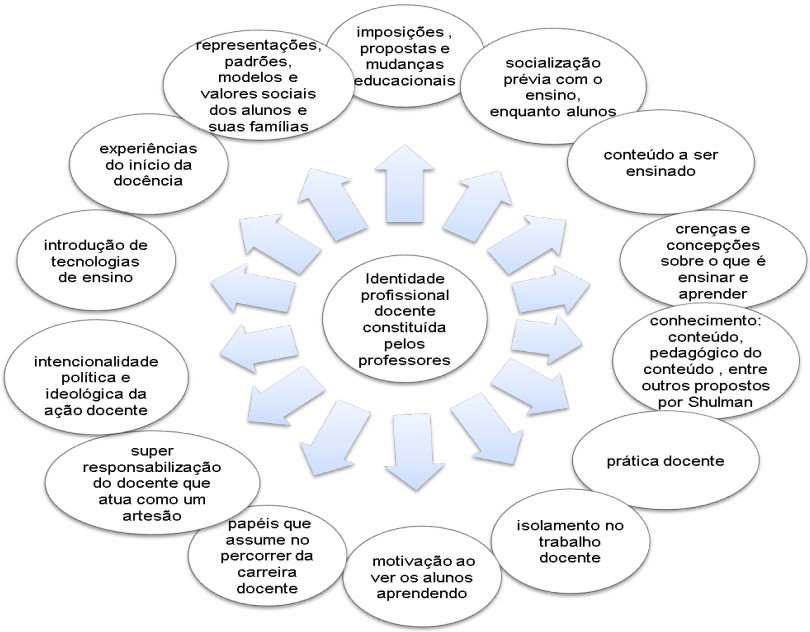
Uma gama de aspectos pode influenciar a constituição da identidade profissional do professor, suscitando a articulação dual dos processos identitários citados por Dubar (2005) – o processo biográfico e o processo relacional, que buscam acomodar as identidades herdadas (constituída anteriormente) e a identidade visada (o que se prende ser) (DUBAR, 2005; BOLÍVAR; 2006).

Marcelo Garcia (2009) analisa a constituição da identidade profissional docente e ressalta que, apesar de se tratar de uma constituição particular e única, existem algumas "características ou constantes da identidade profissional docente que se repetem e que são, geralmente, independentes do contexto social ou cultural". (MARCELO GARCIA, 2009, p. 109).

Em seus estudos de aprofundamento teórico, Marcelo Garcia (2009) identifica catorze constantes, embora deixe claro que possam

existir mais, que podem influenciar a constituição da identidade docente e contribuir para discussões de estudiosos relativas ao tema. Santos (2018) interpreta as constantes de Marcelo Garcia (2009) fazendo uma síntese da sua abordagem (figura 1).

Figura 1 - Alguns elementos que perpassam a identidade profissional docente a partir da interpretação de Santos (2018) das constantes elaboradas por Marcelo Garcia (2009).



Fonte: Elaborado por Santos (2018) a partir de Marcelo Garcia (2009).

Estas constantes apresentam elementos constituintes da identidade profissional docente que perpassam a formação inicial, a prática docente, a formação continuada, as instituições escolares, as políticas públicas e a socialização com os pares e com os estudantes.

A nosso ver, trata-se de elementos que compõem o cenário no qual os docentes constituem a sua identidade profissional docente. Identidade essa construída na dualidade do eu e do outro que provoca um movimento marcado por incertezas, conflitos, relações de força, identidade atribuídas/impostas, as quais o docente aceita ou rejeita no decorrer de seu desenvolvimento profissional.

Contudo, com o objetivo de ir além, nos questionamos: Seriam estas constantes determinantes no que se refere à constituição da identidade profissional docente nos dias de hoje? Poderíamos identificar outras, tendo em vista as especificidades dos múltiplos contextos em que esses professores estão inseridos?

Não temos respostas para estas questões, mas ressaltamos a necessidade de compreender a configuração da identidade profissional docente. Entendemos que tais constantes não são estáveis, dadas as transformações que ocorrem na sociedade e a constante transformação da identidade docente, o que representa desafios para novas pesquisas.

Referências

BERGER, P. L; LUCKMANN,T. **A construção social da realidade.** Tradução Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 2004.

BOLÍVAR, A. **La identidad profesional del profesorado de secundaria:** crisis y reconstrucción. Málaga, España: Ediciones Aljibe, 2006.

CIAMPA, A. C. Identidade humana como metamorfose: a questão da família e do trabalho e a crise de sentido no mundo moderno. **Interações**: estudos e pesquisa em psicologia, São Paulo, v. 3, n. 6, p. 87-101, jul./dez.1998.

DUBAR, C. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. Tradução Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GARCIA, T. M. R; CYRINO, M. C. da C. T. Identidade profissional de professores que ensinam matemática em uma comunidade de prática. **Revista Paranaense de Educação Matemática,** Campo Mourão, PR, v. 8, n.15, p. 33-61, jan./jun. 2019.

GATTI, A. B. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, 1996. p. 85-90.

LANE, S. T. M. A dialética da subjetividade versus objetividade**.** In Furtado, O.; GONZÁLEZ REY, F. L. (Orgs). **Por uma epistemologia da Subjetividade:** um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 13-17.

MARCELO GARCIA, C. A identidade docente: constantes e desafios. Tradução: Cristina Antunes. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009.

SANTOS, P. F. **A constituição da identidade profissional docente:** com/entre professores de Matemática da EJA Ensino Médio. 2018. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2018.

Capítulo 10

CURRÍCULO: REFLEXOS DO CURRÍCULO OCULTO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE DO SER

Marcos de Oliveira Gonçalves Toledo[1]
François Silva Ramos[2]

1 Notas introdutórias

O presente trabalho expõe uma breve análise sobre o currículo, explanando de forma sintetizada o seu conceito

1 Mestrando em Educação da Universidade de Uberaba - UNIUBE. Graduado em Direito pela Universidade Presidente Antônio Carlos - UNIPAC (2018), graduado em Formação Pedagógica para graduados pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI (2020), especialista em Análise do Comportamento (2019) e especialista em Psicologia Jurídica e Avaliação Psicológica (2019) pela Faculdade Futura, especialista em Educação e Direitos Humanos pela Faculdade Venda Nova do Imigrante - FAVENI (2019). Revisor de periódico da Revista de extensão da UPE. Com foco de estudos, pesquisas e publicações nas áreas de Educação, Direito e Psicologia, sendo autor de vários trabalhos nestas áreas. Atualmente, é gestor e coordenador acadêmico e pedagógico do polo de apoio do Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI em Uberaba/MG e coordenador acadêmico e pedagógico do polo de apoio do Instituto Brasileiro de Tecnologia Avançada - UNIBTA de Salvador/BA. E-mail: toledomarcos@outlook.com.br

2 Pós-doutorado em Psicologia pela Universidad Kennedy (2019), é Doutor em Ciências da Educação pela UnInter (2016) e Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba (2012). Recebeu o título de Doutor Honoris Causa em Ciências Jurídicas da Emill Brunner World University (EBWU -2020). Especialista em Educação Ambiental (FAZU-2000), Direito Educacional (CEUCLAR-2007), Direito do Trabalho (UNIP-2011), Direito Administrativo (FACEL - 2017), Direito Empresarial (FACEL - 2017), Direito Penal e Processual Penal (Faculdade Futura - 2018), Filosofia e Sociologia (Faculdade Futura - 2018). MBA em Controladoria e Finanças (Faculdade Futura - 2019). Possui graduação em Comunicação Social - Habilitação em Jornalismo (1999) e Direito (2006), ambas pela Universidade de Uberaba, e Formação Pedagógica em Pedagogia (Faculdade Ideal - 2017). Professor na Faculdade Presidente Antônio Carlos (FUPAC/UNIPAC-Uberaba), onde leciona para os cursos de Direito, Administração, Ciências Contábeis, Logística e Gestão Comercial. E-mail: francois.ramos@hotmail.com

e abordando diretamente a caracterização como também as distinções entre cada um dos seus tipos, que são: currículo real, currículo formal e currículo oculto. Diante das abordagens, o trabalho possui por foco principal as abordagens do currículo oculto, sendo as tratativas de tal o objetivo principal e, diante dessa abordagem, será explanado sobre os reflexos que este vem a causar na construção da identidade e da subjetividade dos educandos a quem deste currículo estão submissos.

Para o desenvolvimento deste, serão utilizadas exemplificações de atos imperceptíveis que são vivenciados diariamente diante do contexto educacional, sendo selecionados e expressados referenciando sua inserção nos modelos pedagógicos já instituídos e nas formas de ensino que são atualmente desenvolvidas, não necessitando de um contexto específico, estando presente diante de todas as instituições escolares, não havendo barreiras culturais, regionais, financeiras, entre outras possibilidades.

Inserido neste mesmo contexto será explanado sobre a responsabilidade que detém o docente no exercício da sua profissão, como os reflexos que podem causar as ações desenvolvidas por ele diante da formação dos educandos à quem leciona, destacando a imprescindibilidade de se basear nas diretrizes instituídas por lei para a elaboração dos planos de aula.

Como metodologia do trabalho em questão foram realizadas pesquisas bibliográficas e hipertextuais, utilizando de obras que versam a temática "Currículo" e de sites como SciELO e Google Acadêmico para a busca de trabalhos que abordam temáticas similares e que relatam aspectos do currículo (principalmente oculto) diante do contexto educacional. Foram utilizados os descritores 'subjetividade', 'currículo' e 'currículo oculto' para efetivação da pesquisa.

Através do procedimento metodólogo foi permitido a junção de materiais que embasaram todo o trabalho como também foi permitido a idealização de ideias que leva a compreensão de que a identidade e a subjetividade dos educandos são formadas através dos ensinamentos dirigidos pelo docente, sendo de forma escrita ou oral, ou seja, o aprendizado do discente está além dos ensinamentos expressos pelo currículo real e pelo currículo formal, mas sua construção se encontra intrínseco as atitudes que o docente possui, os pensamentos que detém

e a forma com que esse se porta diante das situações diárias.

2 Currículo: conceitualização e aspectos

Conforme Pacheco (2007, p. 48), o termo currículo vem do latim *curriculum* que significa lugar onde se corre ou corrida, derivado do verbo *currere* que quer dizer percurso a ser seguido ou carreira. O presente sentido leva a compreensão de que o currículo é o conteúdo a ser estudado ou mesmo um curso a ser seguido almejando processos definidos de ensino-aprendizagem.

O estudo do termo currículo pode causar distintas interpretações, o que ocorre diante de sua conceitualização polissêmica, variando do contexto em que está inserido como também da maneira que o termo vem a ser empregado. Neste sentido é que Gimeno Sacristán (2013, p. 9-10) reconhece que "essas peculiaridades - entre outras - fazem o conceito do currículo se referir a uma realidade difícil de explicar por meio de uma definição simples, esquemática e esclarecedora, devido à própria complexidade do conceito".

No contexto exposto, para Sacristán (1995), currículo seria "a cultura que se origina de vários processos, não se restringindo a um objeto estático e delimitado, que se planeja e se implanta posteriormente". Porém, para Galeão (2005), "o currículo consiste num conjunto organizado de disciplinas distribuídas de forma variada ao longo do processo de escolarização", já para Silva (2003) "o currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade".

Portanto, mesmo diante da complexidade de sua conceitualização, fruto de inúmeras tratativas e possibilidades, no fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de "identidade" ou de "subjetividade", fato este que objetiva a relevância do currículo diante da construção da identidade de educandos, estando intrínseco à forma de ver, interpretar e analisar o mundo que o rodeia (SILVA, 2003, p. 15).

Sua relevância se justifica na exigência da evidenciação dos currículos em documentos oficiais, seja em nível nacional (nos documentos oficiais como leis, normas e diretrizes nacionais, livros

didáticos, propostas curriculares) ou nível local, como os planos de ensino e planos de aula que são elaborados pelos professores (ARAUJO, 2018, p. 30). Diante deste contexto é imprescindível ressaltar que, ainda que seja de correspondência local, a elaboração dos planos de aula devem se submeter às leis instituídas em cunho nacional.

Ainda que expresso a conceituação de currículo e suas caracterizações como formal, real e oculto, o presente trabalho se objetiva estritamente num aspecto: no contexto escolar, o que se tem aprendido – por parte dos educandos – está além do que o currículo prescrito expõe, indicando à concepção de um currículo oculto, caracterizado por Silva (2003, p. 78) como sendo "constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes". Destarte, compreende-se que através deste aprende valores e orientações da sociedade que versam sobre seu funcionamento e sua estruturação, por meio do docente.

Para fundamentar o posicionamento, o presente artigo se baseia nas considerações de Veiga (2000, p. 107) na afirmação de que

> Por exigir uma interação entre professores e alunos a dinâmica ensino-aprendizagem escolar envolve fatores afetivos e sociais. Essa relação implica um vínculo direto com o meio social que inclui as condições de vida do educando, a sua relação com a escola, sua percepção e compreensão do conhecimento sistematizado a ser estudado. O trabalho docente é a atividade que dá unidade à dinâmica ensino-aprendizagem pelo processo de mediação entre conhecimento a ser aprendido e a ação de apropriação desse conhecimento.

As considerações demonstram a imprescindibilidade da análise e estudo do currículo na tratativa do ser que está sendo formado, da finalidade do conhecimento que está sendo transmitido e o que está, realmente, sendo ensinado - pelos educadores - nas instituições escolares.

3 Os tipos de currículo e seus reflexos

Anterior às tratativas de currículo oculto é necessário a exposição da conceituação de currículo, bem como a explanação de

seus tipos. Para Sacristán (1998, p. 46), o currículo aparece como "conjunto de objetivos de aprendizagem selecionados que devem dar lugar à criação de experiências apropriadas que tenham efeitos cumulativos avaliáveis".

Moreira (2000, p. 11), no mesmo contexto sobre o conceito de currículo, cita que este

> Constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar crianças e jovens segundo valores tido como desejáveis.

Indo além da simples conceituação e referenciando as tratativas de seu tipo, segundo Silva (2003), no currículo há a categorização de três níveis, que os classificam como podendo ser formal, real e/ou oculto.

Na caracterização do currículo formal, temos aquele que é estabelecido por diretrizes governamentais e estruturado por normativas prescritas, que almeja oferecer uma base comum a educação em nível nacional. Está assegurado pela lei 9.394 de 1996. Apresenta também uma outra base obrigatória que está pautada na formação de conteúdos complementares seguindo o contexto local e regional de cada instituição escolar.

Sobre este tipo de currículo, Libâneo (2001, p. 99) cita:

> Refere-se ao currículo estabelecido pelos sistemas de ensino ou instituição educacional. É o currículo legal expresso em diretrizes curriculares, objetivos e conteúdos das áreas ou disciplinas de estudo. O currículo formal ou oficial é aquele conjunto de diretrizes normativas prescritas institucionalmente, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais divulgados pelo Ministério da Educação, as propostas curriculares dos Estados e Municípios.

Já o currículo real é a tratativa do que está, efetivamente, sendo ensinado aos alunos pelo professor, ou seja, a parte prática do currículo formal. Sobre este, Libâneo (2001, p. 99) explicita que

> É a execução de um plano, é a efetivação do que foi planejado, mesmo que nesse caminho do planejar e do executar aconteçam

> mudanças, intervenção da própria experiência dos professores, decorrentes de seus valores, crenças, significados. É o currículo que sai da pratica dos professores, da percepção e do uso que os professores fazem do currículo formal assim como o que fica na percepção dos alunos.

Na evidência do currículo oculto, tem-se a caracterização de que este é formado a partir de aspectos do ambiente escolar que não estão explicitados no currículo formal, contribuindo para aprendizagens. O currículo oculto representa tudo o que os alunos aprendem pela convivência espontânea em meio as várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções, que vigoram no meio social e escolar (LIBÂNEO, 2001, p. 100).

Diante do contexto, é notável a caracterização (como decorrente de um currículo oculto) o aprendizado de valores e comportamentos, que embasarão as atitudes do educando diante da sociedade em que este está inserido, por meio da estruturação de seu aprendizado subjetivo. Nas palavras de Silva (2003, p. 15),

> No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de "identidade" ou de "subjetividade". Se quisermos recorrer à etimologia da palavra "currículo", que vem do latim curriculum, "pista de corrida", podemos dizer que no curso dessa "corrida" que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade.

Ao expressar a relação de currículo como questão de identidade ou de subjetividade, Silva (2003, p. 15-16) fundamenta seu posicionamento expressando que,

> Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade.

Analisando a teoria de enfoque, remete-se ao processo de dominação que permeia a sociedade em vários de seus seguimentos (como de classes sociais, raça, gênero e etnia), que está instituído em forma do que é comum, adentrando nas sociedades de forma subjetiva, levando à compreensão própria do ser como produto social que está completamente inserida na educação. Os docentes, em suas rotulações de educandos, é um exemplo crítico prático da normalização do processo de dominação que referencia o currículo oculto.

A representação dos educandos - por parte dos educadores -, que acarretará - de forma benéfica ou maléfica - o desenvolvimento escolar do educando, se dá em duas maneiras distintas, sendo elas a objetiva e a subjetiva. Araújo (2018, p. 35) as exemplificam na prática do seguinte modo

> Objetivamente isso é observado por meio da avaliação, das notas, conceitos e classificações dos alunos, instrumentos objetivos que fazem parte da estrutura organizacional da escola. Subjetivamente esses juízos estão presentes nos comentários, mímicas de desagrado, irritação, intolerância, desprezo, etc.

Esta rotulação transmite aos educandos - de modo subjetivo -, formas de comportamento que levarão à compreensão de que uns sobressaem aos outros, uns possuem inteligência enquanto outros são desprovidos desta, além da interpretação de que alguns educandos não deveriam sequer estar dentro de uma instituição escolar, participando de sua comunidade. Essa aprendizagem é uma tratativa do currículo oculto.

Silva (1996, p. 3), referenciando as consequências do currículo oculto, se posiciona ao dizer que "o currículo oculto tem como função ideológica, através do critério do "esforço pessoal", preparar os alunos ou para serem dominados ou para serem dominantes neste tipo de sociedade em que vivemos".

Fundamenta, simultaneamente, que os valores existentes em um currículo oculto têm ligação com a sociedade cujo está inserido. Destarte, discorre ainda que

> Numa sociedade competitiva como a nossa, a escola também é competitiva, porque nela só se dão bem os "melhores", e é neste tipo de escola que os filhos da classe privilegiada descobrem, muito

> cedo, a sua "superioridade" e os demais, a sua "inferioridade" (SILVA, 1996, p. 3).

Nisto está a imprescindibilidade da atenção dos docentes diante do contexto de aprendizagem, onde por sua vez, empregam ideologias ao incorporar estratégias e métodos diante do ensino, como também a seleção de conteúdos e suas avaliações. Na ausência deste olhar malicioso, as instituições escolares tem omitido sua responsabilidade na função social na transmissão de habilidades e valores como a honestidade, o orgulho da herança racial e da abertura para o ser intelectual (ARAÚJO, 2018, p. 37).

4 Aspectos metodológicos

A presente pesquisa está referenciada em abordagens qualitativas e descritivas. Nas palavras de Minayo (2009), "a pesquisa qualitativa se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado". No sentido, Gil (1999) colabora em seus dizeres de que métodos de pesquisas qualitativas estão voltados para auxiliar os pesquisadores a compreenderem pessoas e seus contextos sociais, culturais e institucionais.

Nas tratativas do desenvolvimento da pesquisa descritiva, a fundamentação se baseia na expressão de Gil (1999) de que esta possui por objetivo primordial "a descrição das características de determinada população, fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre as variáveis".

O referencial teórico e metodológico abordados neste trabalho foram fundamentados grandes autores que desenvolvem trabalhos relevantes sobre a temática proposta.

5 Considerações finais

O currículo escolar é formado por todas as aprendizagens que são realizadas dentro do ambiente escolar, portanto, não é possível categorizá-lo como sendo neutro, devendo o mesmo ser caracterizado como ideológico por estar carregado de interesses políticos, econômicos e culturais (ARAÚJO, 2018, p.38).

Portanto, cabe ao docente a incumbência do ensino daquilo que está ou não no currículo prescrito por meio do desenvolvimento de suas atividades como educador, pois estas refletirão diretamente na formação do educando a quem está lecionando diariamente por meio das formas como se porta diante das situações bem como das perspectivas de visão que possui em relação aos fatos de uma sociedade.

Na mesma linha de raciocínio e seguindo algumas teorias pós-críticas, tem-se a indicação de que o currículo oculto é uma construção cultural, pois este sinaliza ideologias e as impõe sobre determinados grupos. Consequente, sua discussão é necessária por estar presente em todas as instituições escolares, independente da cultura que esta exerça e do contexto de sua inserção.

Destarte, subentende-se que formação dos educandos são, em grande parte, decorrentes do currículo oculto, ou seja, tudo que lhes são ensinados de maneira implícita contribui para a formação de sua identidade e de sua subjetividade, por meio da criação de suas representações de valores e pensamentos.

Sendo os valores, habilidades, orientações e atitudes, pertencentes ao currículo - prescrito ou oculto - transmitidos pelo docente, a responsabilidade pela formação da identidade e subjetividade do educando está nas mãos do próprio educador, devendo este compreender a sua responsabilidade e a desenvolver suas atividades de forma consciente, almejando êxito na sua primordial atividade que é educar.

Referências

ARAUJO, V. P. C. **O conceito de currículo oculto e a formação docente**. REAe - Revista de Estudos Aplicados em Educação, v. 3, n. 6, jul./dez. 2018. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/5341.

CASTRO, Mariângela Machado. **O conceito de currículo oculto em artigos publicados na biblioteca eletrônica SciELO (2001 – 2015)**. Dissertação de Mestrado. São Carlos/SP: PPGE/UFSCar, 2017.

GALEÃO, R. F. B. C. **Desenvolvimento curricular**: análise de projectos curriculares. Monografia. 6-76, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, J. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

LIBÂNEO, Antônio Carlos, **Organização e gestão da escola**: teoria e pratica. Goiania: Alternativa, 2001.

MINAYO, M. C.S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 2. ed. São Paulo: HUCITEC; Rio de Janeiro: ABRASCO, 2009.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (org.) **Currículo, cultura e sociedade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PACHECO, M. M. D. R. **Currículo, interdisciplinaridade e organização dos processos de ensino**. Fundação Hermínio Ometto / Uniararas, 2007.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sob a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SACRISTÀN, José Gimeno. **O que significa o currículo?** In: Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, Maria José Lopes. **Um aspecto da função ideológica da escola**: o currículo oculto. Boletim Técnico do SENAC. v. 22, n.2, maio/agosto 1996. Disponível em: https://www.oei.es/historico/na2003.htm.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEIGA, I. P. A. **Didática**: o ensino e suas relações. São Paulo: Papirus, 2000.

Capítulo 11

EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDGAR MORIN: SUBSÍDIOS E ASSOCIAÇÕES PRELIMINARES

Diovane de César Resende Ribeiro[1]
Mônica Izilda da Silva[2]
Bruno Inácio da Silva Pires[3]

1 Introdução

A literatura atual, especialmente os trabalhos desenvolvidos por Moll (2012, 2009), Arroyo (2012), Gadotti (2009), Cavaliere (2007, 2002) e Guará (2006), são balizares para se pensar em propostas e ações destinadas ao desenvolvimento integral do ser humanos.

Para além da configuração do tempo, a concepção transita por entre a comunidade e o território educativo que se encontram, contribuindo para a promoção de ações educativas de acordo com as

1 Graduado em Pedagogia (UNIUBE). Especialista em Educação e Escola em tempo integral: desafios e perspectivas pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL). Mestre em Educação (PPGE-UFTM). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Corporeidade e Pedagogia do Movimento (NUCORPO). Professor da Educação Básica e Professor da Educação Infantil, na Prefeitura de Uberaba/MG. Autor da obra literária O Gran Conselho e o livro dos dragões, publicado em 2019 pela Giostri Editora. diovane.resende@uberabadigital.com.br

2 Mestre em Educação (UFTM); Graduado em Licenciatura Matemática (Claretianas), Especialização Ensino Matemática (Claretianas), Especialista em Supervisão e Inspeção Escolar (Cândido Mendes), Bacharel Ciências Contábeis (Faculdade Ciências Econômicas do Triângulo Mineiro) Coordenadora Pedagógica ações Ensino Médio SER. monicaizilda.silva@gmail.com

3 Mestre em Educação (UFTM); Graduado em Pedagogia (UFU), Ciências Biológicas (UNIUBE), Especialista em Mídias na Educação (UFU), Ciências Biológicas (FIJ), Ciências da Religião (Cândido Mendes). Professor de Carreira SEE/MG no componente curricular de Ciências e Biologia. Coordenador Pedagógico de carreira. Diretor de Ensino do município de Uberaba. Professor no curso de Pedagogia, Educação Física e Biologia da Faculdade CESUBE. brunoinacio2005@hotmail.com

concepções de ser humano, de sociedade e de mundo expressas nos projetos pedagógicos curriculares das instituições de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são exemplos de documentos que trazem em seu escopo a concepção de Educação Integral, norteando as propostas pedagógicas dos sistemas e instituições de ensino.

Encontramos nas referências citadas, o entendimento de uma educação de corpo inteiro, em que a relação com outros espaços, tempos e agentes educativos seja incorporada e valorização no currículo das instituições, bem como a incorporação de outros saberes locais/culturais, os quais compõem o universo dos educandos.

Parece-nos caro reforçar neste momento a nossa defesa em uma educação para além dos muros da escola, em que a sociedade seja reconhecida como corresponsável pelo desenvolvimento das capacidades e potenciais humanos dos educandos/habitantes dos territórios educativos.

Ao propormos este trabalho, pretendemos apresentar os subsídios teóricos obtidos a partir das referências utilizadas em uma dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

O trabalho inicial teve como base epistemológica as obras de Edgar Morin sobre a Teoria da Complexidade, as quais utilizamos na tentativa de apresentar outras interpretações sobre a Educação Integral.

Em um primeiro momento, contextualizamos a Educação Integral na história da educação do Brasil, apresentando os principais movimentos preconizadores dessa concepção entre final do século XIX e até a metade do século XX. Os movimentos Anarquista, Integralista e Escolanovista se destacaram nesse período pela amplitude de atuação que tiveram, cada um como as suas bases filosóficas e ideológicas.

Posteriormente, socializamos as contribuições preliminares para associar a Educação Integral com a Teoria da Complexidade. Aceitamos, no entanto, que são apenas apontamentos para continuarmos a aprofundar o debate, iniciado a partir da dissertação

de mestrado utilizada para a fundamentação desta produção.

Por fim, concluímos a necessidade de desenvolvermos outros materiais, fomentando continuidade desse debate por meio de pesquisas e ensaios teóricos relacionando os temas.

2 O histórico da educação integral no Brasil

Anterior ao cenário atual, diferentes movimentos sociais propuseram escopos filosóficos e pedagógicos distintos ao tratarem do desenvolvimento integral dos sujeitos. Nesse arcabouço, desenvolveram suas estruturas de acordo com os princípios preconizados em cada organização. No histórico de nosso país, desde o início do século XIX, há registos das lutas de movimentos pela reforma social da nação. Diferentes correntes filosóficas se estruturam na defesa de uma educação de acordo com os princípios defendidos, porém três deles se destacam quanto a estruturação de uma Educação Integral: o Anarquismo, o Integralismo e o Escolanovismo.

Os Anarquistas, a partir da década de 1910, com a chegada dos imigrantes e associação deles com os sindicatos, propuseram a organização das escolas com intuito de contribuir com a formação dos operários e seus filhos para se tornarem autônomos, solidários e livres das alienações capitalistas imperantes na época. As instituições de ensino, mantidas pelos membros do próprio movimento, deveriam ser dirigidas conjuntamente entre docentes, alunos e seus familiares, os quais compartilhariam o planejamento, organização e avaliação de todo processo desenvolvido. O trabalho, pautado nos ideais do movimento, pretendiam contribuir para o surgimento de uma sociedade justa e igualitária, reparando a opressão e exclusão sofrida por parte da classe trabalhadora. Os princípios defendidos pelos anarquistas deveriam ser vivenciados por todos os seus membros, incluindo as comunidades escolares.

Na proposta pedagógica libertária, encontramos a Educação Integral enquanto concepção, subsidiando o trabalho das escolas libertárias que deveriam proporcionar o desenvolvimento completo do seu alunado a partir de três princípios: Educação Intelectual; Educação Física e Educação Moral. Para os defensores do modelo, não

há soberania entre as áreas, mas horizontalidade, merecendo a mesma atenção durante o processo da formação do indivíduo (GALLO, 2002).

O Integralismo, inaugurado a partir do Manifesto de Outubro de 1932, estruturou-se a partir de uma ideologia fascista, nacionalista e de soberania da raça cabocla[4]. Para atender aos objetivos da Ação Integralista Brasileira (AIB), as escolas prepariam os alunos para o exercício e a defesa do Estado e da religião, protegendo a família das influências comunistas, socialistas e capitalistas consideradas pelos membros como razões que levaram a corrupção da sociedade (VIANA, 2008). Além do ensino formal, deveriam promover atividades extracurriculares, em especial as de cunho militar por meio do escotismo (PALHARES, 2016).

Os membros da AIB desenvolveram o trabalho a partir de pontos considerados cruciais para a formação moral, física e intelectual do ser humano, alicerçados na fé e no nacionalismo. O movimento integralista se estrutura tendo como pilares centrais Deus, a Pátria e a Família (VIANA, 2008).

Paralelo ao movimento Integralista, também na década de 1930 com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932), a vanguarda escolanovista, liderada por intelectuais da época dentre eles, de maior destaque, Anísio Teixeira, surge com o propósito de reformar a educação brasileira para atender às necessidades da sociedade industrial emergente no país. A partir dos princípios liberais, os pioneiros propõem uma educação capaz de preparar os cidadãos brasileiros para suprir o mercado de trabalho. Espelharam-se nos movimentos da Educação Nova promovidos no continente europeu e em solo estadunidense. Atingiram grande parte de seus princípios com as reformas educacionais brasileiras, garantindo em lei a escola pública, laica, educação de ambos sexos e um currículo unificado (VIDAL, 2013). As escolas, a partir desses princípios, seriam organizadas em micro-sociedade, reproduzindo situações do cotidiano.

4 Miscigenação entre o europeu, africano e índio, resultando no surgimento de uma nova raça em terras brasileiras.

O enfoque psicológico e biológico desenvolvimentista ganha destaque nesta corrente, concebendo a criança com ser humano com individualidades próprias de sua faixa etária, devendo o trabalho ser desenvolvido a partir desta vertente e, ao mesmo tempo, em respeito a estas necessidades singulares de todos os seres humanos. Encontramos então, em meio aos discursos e materiais produzidos pelos seus predecessores, contextos organizativos desde os mobiliários – como o caso montessoriano – até a estruturação pedagógica das atividades, pensadas em um ser humano para estar conectado com a sociedade e, ao mesmo tempo, tendo suas etapas de desenvolvimento respeitadas (VIANA, 2008; ARANHA, 2008; CAVALIERE, 2002).

O histórico da Educação Integral no Brasil nos apresenta as mudanças e as influências de diferentes movimentos na estruturação das propostas, as quais foram elaboradas e desenvolvidas de acordo com os interesses dos grupos que as propuseram. Percebemos as modificações conforme as bases filosóficas de cada um deles, o que acabou por reverberar para além dos muros e tempos escolares. Suas proposições, além do desenvolvimento integral dos seres humanos, eram sustentadas pelos ideais de uma concepção de mundo e sociedade.

O escolanovismo, por sua vez, perdurou por décadas e, após os anos da ditadura militar, permaneceu influente na estruturação de políticas e leis educacionais. A exemplo disso, no final do século XX, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei 9.394/1996, inaugura um novo ciclo para as escolas brasileiras. Em seu escopo, apresenta como princípios e fins da educação nacional o desenvolvimento pleno dos educandos.

No entanto, a partir das leituras dos trabalhos desenvolvidos por Edgar Morin (2017, 2013, 2012, 2011, 2003) oposto ao homologado pela LDBEN e defendido pela literatura atual, entendemos o desenvolvimento do ser humano como incerto e inacabado. Nesse sentido, não há como tratar a sua completude e plenitude como objetivos a serem alcançados pelas políticas, projetos e programados estruturados a partir dessa concepção.

Com base em nossos estudos sobre a Teoria da Complexidade, pretendemos apresentar no tópico a seguir a concepção de Educação Integral defendida por nós. Nos baseamos na importância de se

considerar o desenvolvimento das capacidades humanas em uma perspectiva integral, integrada e integradora, porém aceitando a incerteza e o inacabamento como princípios de uma proposta de educação do *Homo Complexus.*

3 Educação integral e a teoria da complexidade: subsídios preliminares para essa associação

Em um primeiro momento trouxemos o histórico da Educação Integral no Brasil para situar o leitor no contexto e as bases filosóficas preconizadas quanto a temática durante o século passado. Neste tópico pretendemos subsidiar a nossa produção a partir de apontamentos desenvolvidos pelo fundador da Teoria da Complexidade.

Nesta vereda, não temos a intenção de desestruturar o trabalho e a literatura desenvolvida até o momento sobre a Educação Integral. Esta produção não abarca a discussão densa quanto ao tema, tampouco é o resultado final das possibilidades associativas que poderemos fazer entre a Educação Integral e a Teoria da complexidade. Nossa proposta está alicerçada em buscar novas interpretações teóricas para as ações desenvolvidas e a literatura produzida até o momento, tendo como base as produções de Edgar Morin.

Ao abordarmos a Educação Integral, nos deparamos com um cenário em que as políticas públicas e as legislações educacionais estão embasadas na concepção de desenvolvimento integral do ser humano. Recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2018, entrou para esse grupo de diretrizes e, em suas primeiras páginas entende que

> [...] a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. [...] o conceito de educação integral com o qual a BNCC está

> comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. (BRASIL, 2018, p. 14).

O texto introdutório da BNCC propõe uma educação para além do divisionismo e valorização das capacidades intelectual e afetiva do ser humano. O escopo apresenta uma proposta plural e horizontal, com brechas para a valorização da complexidade do ser.

Em nossas leituras preliminares, encontramos nas produções do filósofo francês, apontamentos quanto ao contexto da humanidade. Para Morin (2012) estamos na segunda pré-história da humanidade, por não termos as nossas potencialidades amplamente desenvolvidas, permanecermos na Idade de Ferro, em que as forças bélicas ainda continuam fortalecidas e as relações entre os pares estão desarmônicas e pouco solidárias.

Destaca-se também os apontamentos quanto a incompletude do conhecimento e a impossibilidade de apropriarmos de todos os saberes produzidos pela humanidade (MORIN, 2013, 2003). Para além de apropriação conceitual, o teórico defende em seu trabalho uma atitude/pensamento complexo. Nesse prisma, o autor entende que as suas contribuições poderão ser reformuladas e/ou refutadas com o avançar das ciências e alerta quanto as incertezas e as ilusões do conhecimento. Para Morin (2011), precisamos de trabalhar com as possibilidades do porvir, mesmo não sabendo o destino certo da própria humanidade.

Os estudos dos neurocientistas têm demonstrado o quão pouco conhecemos e utilizamos as nossas capacidades cerebrais (MORIN, 2012). Mesmo nos destacando na natureza quando comparados a outros animais, estamos estacionados em uma era na qual a subjugação, incompreensão, racionalidade, autojustificação e a disjunção dos saberes são fatores predominantes em nossa sociedade e ao mesmo tempo opostos para a concretização de um planeta interconectado pelas redes físicas e pelos sentimentos fraternos e de pertença a esse

orbe. Diante deste cenário, Morin (2012) pontua:

> Poderemos assumir o destino dialógico *sapiens-demens*, ou seja, manter a razão sem ficar encerrados nela, conserva a loucura sem cair nela?
>
> Poderemos suportar a situação neurótica do ser humano no mundo, consciente, ao mesmo tempo, de ser tudo para si mesmo e nada no universo?
>
> Poderemos assumir a angústia do inacabamento de nossas vidas e da incerteza do destino humano? Poderemos aceitar ser abandonados pelos deuses? Poderemos abandoná-los?
>
> Saberemos que somente o amor e a poesia vividos são respostas capazes de levar a enfrentar angústia e mortalidade?
>
> Poderemos inibir a megalomania humana e regenerar o humanismo?
>
> Poderemos fortalecer o mais precioso, o mais frágil, essas últimas emergências que são o amor e amizade?
>
> Poderemos praticar a reforma interior que nos tornaria melhores?
>
> Poderemos, um dia, "habitar poeticamente a Terra"?
>
> A humanidade está em formação. Há possibilidades de rechaçar a barbárie e realmente civilizar os humanos?
>
> Será possível transformar a hominização em humanização?
>
> Será possível salvar a humanidade, realizando-a?
>
> Nada está definido, nem o pior (MORIN, 2012, p. 295).

Nos impulsionamos para a automatização de nossas ações e relegamos o desenvolvimento de nossa humanidade, valores pertinentes ao "ser" humanos, para segundo plano.

No entanto, Morin (2017) apresenta caminhos para um contexto pelo pensar bem, mantendo a relação ecológica e indissociável entre indivíduo/sociedade/espécie por meio do pensamento complexo. Em uma definição simples, mas não simplificada, poderíamos conceituar a complexidade como o todo das partes e a parte do todo, tecer junto. A tessitura do conjunto não se limita ao campo cognitivo, mas engloba toda a corporeidade e a relação do ser com os seus pares e com o ambiente.

Nessa vertente, a forma como percebemos e agimos em sociedade se tornará o caminho para o que autor define, como

planetarização: integração de culturas, saberes, indivíduos e seres vivos de forma solidária, simbiótica e ecológica. Acredita que as reformas da vida, sociedade e pensamento contribuem para a ruptura do paradigma compartimentalizador existente na contemporaneidade.

Como o pensamento complexo entende o todo como estando presente nas partes e as partes integrando o todo, a concepção de Educação Integral, adotada para este trabalho, corrobora, em partes, com a afirmação da Guará (2006), quando ela considera o desenvolvimento das capacidades biológicas, sociais, afetivas, cognitivas, éticas, lúdicas, físicas e estéticas do indivíduo em uma perspectiva horizontal. Porém, contrapomos o entendimento de uma uma educação plena, completa, quando, na verdade, somos seres inacabados e desconhecemos as potencialidades cerebrais, espirituais e corporais de nossa espécie (MORIN, 2017). Por isso, para nós,

> [...] Educação Integral pode ser entendida como o desenvolvimento das potencialidades humanas e de suas capacidades, aceitando o nosso inacabamento, mas atuando, mesmo na incerteza do porvir, no fomento das possibilidades atuais e futuras de nossa evolução enquanto espécie e seres humanos (RESENDE RIBEIRO, 2020, p. 62).

Neste trabalho entendemos que a Educação Integral é uma proposta abrangente e ao mesmo tempo possui características próprias para o seu desenvolvimento. Apesar de termos essa concepção presente em documentos norteadores das ações educativas de sistemas e instituições de ensino, precisamos ter a clareza de suas configurações e múltiplas possibilidades.

Para melhor entendimento, recorremos incialmente aos escritos de Gadotti (2009), o qual elenca algumas diretrizes para propostas que desejam ter como escopo a concepção de desenvolvimento integral do ser humano. Para o autor, a conectividade; a intersetorialidade; a interculturalidade e a intertransculturalidade; a intertransdisciplinaridade; a sustentabilidade e a informalidade são pontos importantes a serem considerados.

A partir dessa vereda, entendemos que as práticas educativas enveredadas pela Educação Integral não se limitam aos espaços escolares e tampouco neles se findam. Porém, percebemos a escola como um

espaço de possibilidades técnicas e profissionais para articulação das ações em prol do desenvolvimento integral dos sujeitos em formação.

Educar integralmente envolve outros atores, sujeitos, espaços e tempos educativos. A participação da comunidade educativa e a valorização dos seus saberes locais e/ou culturais são pilares importantes a serem considerando quando tratamos do estímulo das capacidades e potencialidades humanas. A construção das propostas deve primar pela participação de todos os membros, pois serão afetados pelos desdobramentos desencadeados a partir das configurações propostas pelo grupo.

Conforme Gadotti (2009), o sentindo da Educação Integral é de integralidade, "Uma educação integral é uma educação com qualidade sociocultural. A integração da cultura, da saúde, do transporte, da assistência social etc. com a educação possibilita a integralidade da educação" (p.97-98).

Os propósitos de uma Educação Integral não podem estar dissociados do seu entendimento de desenvolvimento do ser humano em uma perspectiva integral, integrada e integradora das suas capacidades e relações com os pares, os espaços, os tempos e a apropriação de múltiplos saberes.

Nesta perspectiva, entendemos também ser importante situar de qual ser humano nos referimos quando tratamos do tema. Nos trabalhos de Morin (2011), bases que nos permitem entender a complexidade/integralidade do ser, quando o autor nos convida a refletir sobre o *Homo Complexus*. Para ele,

> O homem da racionalidade é também o da afetividade, do mito e do delírio *(demens).* O homem do trabalho é também o homem do jogo (*ludens*). O homem empírico é também o homem do imaginário (*imaginarius*). O homem da economia é também o do consumismo (*consumans*). O homem prosaico é também o da poesia, isto é, do fervor, da participação, do amor, do êxtase. O amor é poesia. Um amor nascente inunda o mundo de poesia, um amor duradouro irriga de poesia a vida cotidiana; o fim de um amor devolve-nos à prosa. Assim, o ser humano não vive só de racionalidade e de técnica; ele desgasta-se, entrega-se, dedica-se a danças, transes, mitos, magias, ritos; crê nas virtudes do sacrifício, viveu frequentemente para preparar sua outra vida além da morte

(MORIN, 2011, p.52).

O ser humano/indivíduo/espécie não é fragmentado. O funcionamento do seu corpo e suas ações são simbióticas e ao mesmo tempo cooperativas com si e com o outro. O seu desenvolvimento ocorro por processos internos, biológicos, culturais e sociais. Por meio do seu relacionamento com os pares, a sua humanidade vai se estabelecendo. O encontro entre o *eu* com o *outro* possibilita aberturas para o entendimento do *nós*.

A relação com o mundo, os conhecimentos e o outro possibilita a (re)construção de sua identidade, a qual não é estática, mas está em um processo de constante transformação. Em sua complexidade, o ser humano em desenvolvimento aprende, reaprende e desaprende (MORIN, 2013) ao longo do seu ciclo vital. O processo tem início, mas não se finda. Estabelece relações com o seu entorno e seus pares, apropriando e trocando valores, crenças, conhecimentos e saberes.

Neste trabalho entendemos a Educação Integral enquanto um ato complexo, não completo; uma concepção integrada e integradora das capacidades e potencialidades humanas, não uma ação fragmentada; um processo relacional, dialógico, dinâmico, contínuo e incerto; uma perspectiva micro e macro das políticas educacionais, porém distante de estar pronta e acabada.

4 Conclusão

Como apontamos inicialmente, apresentamos neste trabalho apenas subsídios preliminares que nos permitiram associar a Educação Integral com a Teoria da Complexidade, especialmente pelos trabalhos desenvolvidos por ser fundador, Edgar Morin.

Acreditamos na riqueza do debate e nas inúmeras possibilidades interpretativas a partir do pensamento complexo. Para além de uma teoria, somos convidados a termos atitudes complexas, aceitando a incompletude do conhecimento, bem como que não conseguiremos esgotar todas as possibilidades investigativas de determinado tema.

A partir de nossas reflexões preliminares, acreditamos ser importante aprofundar os nossos estudos para, na tentativa de colocar em prática as contribuições do filósofo francês, especialmente no que

tange as contribuições para a Educação.

Morin (2013) defende as reformas da vida, da sociedade e a do pensamento, no entanto, para o autor, as primeiras terão início a partir da última, a qual abarca principalmente a Educação.

Entendemos, neste momento, que a Educação Integral se apresenta como caminho para podemos contribuir com a reforma do pensamento, por estar alinhada com a realidade de cada comunidade/território/sujeito em uma perspectiva integral, integrada e integradora.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzáles. O direito a tempos-espaços a um justo digno viver. In: MOLL, Jaqueline et al (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 33-45.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CAVALIERE, Ana Maria Vilela. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p.1015-1035, out. 2007. Mensal. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100. Acesso em: 26 jul. 2020.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p.247-270, dez. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf. Acesso em: 10 abr. 2019.

GALLO, Silvio et al. Educação Integral numa perspectiva anarquista. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Vilela (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 13-42.

GADOTTI, Moacir. E**ducação Integral no Brasil**: inovações e processos. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/

handle/7891/3079/FPF_PTPF_12_076.pdf. Acesso em: 28 jul. 2020.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**. v. 1, n. 2, p.15-24, 1 ago. 2006. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i2. Disponível em: http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/issue/view/8. Acesso em: 28 jul. 2020.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline et al (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. Cap. 8. p. 129-146.

MOLL, Jaqueline. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf. Acesso em: 28 jul. 2020.

MORIN, Edgar. **O método 6:** ética. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2017. 224 p. Tradução de: Juremir Machado da Silva.

MORIN, Edgar. **A via:** para o futuro da humanidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

MORIN, Edgar. **O método 5:** a humanidade da humanidade. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária:** o pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez, 2003.

PALHARES, Lenir. **Educação Integral para o homem integral:** as escolas integralistas em Minas Gerais (1932-1937). 2016. 137

f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Cap. 137. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-AR5GG6/disserta__o_finalizada.pdf?sequence=1. Acesso em: 19 jul. 2020.

RESENDE RIBEIRO, Diovane de César. **Educação Integral e suas histórias:** com a voz os professores da rede pública de ensino. 2020. 245 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, Instituto de Educação, Letras, Artes e Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2020.

VIANA, Giovanny Noceti. **Orientar e disciplinar a liberdade**: um estudo sobre a educação nas milícias juvenis integralistas – 1934/1937. 2008. 135 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Acadêmico em História, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/91385/252260.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 13 jul. 2020.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p.577-588, set. 2013. Trimestral. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1177.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020.

Capítulo 12

A LEITURA E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NOS ANOS INICIAIS

Jenerton Arlan Schütz[1]

1 Introdução

A linguagem[2] constitui o mundo humano, por meio dela tecemos relações com os outros que nos contagiam com suas palavras. Nesse sentido, não se trata de considerar o humano apenas como espécie capaz de aprendizagem, mas como espécie que aprende *com os outros* e *por causa de outros*.

Nessa direção, o mundo humano não é fato do acaso, mas da constante intervenção do humano. Logo, o mundo é sempre um sendo, um artifício. Cada geração constrói as suas bússolas de orientação a partir das referências anteriores (gerações precedentes). Entendemos que as bússolas são sempre construções provisórias e passíveis de modificação e/ou aperfeiçoamento. Ou seja, as direções a seguir jamais estão dadas de antemão, pré-determinadas de vez, mas construídas a cada vez, por cada geração que adentra o mundo humano.

Se construímos nossas balizas a cada vez, significa que os novos (crianças) que adentram o mundo necessitam ser familiarizados com os saberes humanos. Outrossim, a familiarização pode ser feita de diversas formas, contudo, assume especificidade na educação escolar. Afinal, é por isso que temos escolas, e acreditamos na educação das

1 Doutorando em Educação nas Ciências (Unijuí). E-mail: jenerton.xitz@hotmail.com

2 Assumimos a perspectiva de que nada está "dado de vez", ou solidificado de "uma vez só", mas que tudo o que venha a ser propriamente humano sempre se dá pela linguagem, pela experiência intersubjetiva da linguagem, pois somente pela linguagem é possível chegar a conclusões razoáveis de convivência humana. Diferentemente, portanto, de uma perspectiva metafísica e/ou ontológica que pressupõe um mundo "já feito" e "dado de vez", restando ao humano conhecê-lo e manipulá-lo, ignorando a incerteza e dramaticidade que constitui a vida humana.

novas gerações. A leitura, nesse sentido, é um dos modos de familiarizar os novos com a linguagem pública (legado histórico e culturalmente produzido pela humanidade).

Portanto, o objetivo do presente relato é apresentar as experiências pedagógicas realizadas em turmas dos Anos Iniciais (1º ao 4º ano) em uma escola do município de Santo Ângelo/RS, isso, a partir de um projeto mais amplo que tem a ver com a leitura e contação de histórias. Ademais, qual a importância da leitura e contação de histórias para os alunos dessa faixa etária? Que práticas pedagógicas podem ser desenvolvidas a partir da leitura e contação de histórias? Estas questões servem de orientação para desenvolver as reflexões que seguem. Desse modo, primeiramente, expõem-se os elementos considerados imprescindíveis para se desenvolver o projeto na(s) escola(s), ou, do por que termos a necessidade de ler e contar aos demais?; num segundo momento, apresentamos algumas experiências pedagógicas desenvolvidas em uma escola municipal de Santo Ângelo/RS através da leitura e contação de histórias.

2 Ler e contar: algumas reflexões pontuais

Entende-se que a construção da cultura supõe que os criadores (científicos, artísticos, filosóficos) comunicam entre pares (correspondências, via internet, revistas, jornais, artigos, eventos) e comunicam à humanidade, ao público em geral, a verdade é que, sem essa comunicação entre as gerações que a escola proporciona, o elo da criação cultural não se manteria.

Só essa comunicação entre gerações pode fazer participar cada criança ao mundo e no mundo que os humanos construíram, modificaram e aperfeiçoaram. A escola é, justamente, essa invenção recente e que se configurou como capaz de transmitir às novas gerações o patrimônio cultural (científico, filosófico, artístico) adquirido pelas gerações anteriores.

Importa destacar que essa comunicação é realizada pelas diversas comunidades científicas e pelos saberes escolares. Além disso, é determinante considerar que a comunicação exige dois polos, que no espaço escolar são, especificamente, assimétricos, isto

é, pela comunicação assimétrica (desigual) de um saber entre sujeitos diferentemente situados face a esse saber (professor e aluno) é que o legado humano pode continuar a ser salvo e prolongado, conservado e renovado pelos novos.

Se levarmos em consideração os aspectos acima citados, podemos inferir que a escola se configura em um espaço específico e à parte, ou seja, a escola que aqui defendemos é uma escola que seja escola, um lugar de suspensão, de lentificação, de pensamento, de comparecimento, de cumplicidade, de disciplina, de autoridade docente, de dedicação, de atenção, um lugar em que as coisas do mundo humano comum se convertam em matérias de estudo, em materialidade humana.

Analogamente, a escola como um lugar à parte tem a ver com a ideia de ela ser um lugar que rompe, desativa e tensiona os fluxos diários, que rompe com a pressa, com as necessidades imediatas e espontâneas, com o intuito de mostrar a cada aluno aquilo que vale a pena desejar. Por isso as escolas têm portas e muros, os muros separam, mas também protegem as crianças, impossibilitam que as crianças vão para onde quiserem ir, que protegem as crianças da família, do shopping, das fábricas, dos McDonald's etc. E isso significa que: entrar na escola tem a ver com sair de outros espaços/lugares e dispositivos (celulares), entrar na escola é dedicar o seu tempo (livre) para as matérias de estudo, para compreender e se familiarizar com as linguagens públicas, com o mundo humano que construímos.

Referimo-nos às coisas do mundo humano como tudo aquilo que merece ser preservado e apresentado, mas não relegado ao esquecimento, é nisso que consiste um currículo escolar, isto é, em percepções e saberes do mundo humano dignos de serem apresentados às gerações que chegam nesse mundo. Nessa direção, não queremos dizer que apenas a leitura e a contação são suficientes para a inserção dos novos no legado humano, contudo, tais experiências pedagógicas, em sua diversidade, são um modo (a mais) de aproximar os alunos a ele.

A leitura, nesse sentido, é um meio de aproximar os alunos com o mundo humano, seja em seus artifícios, em suas possibilidades, em seu imaginário, em suas metáforas, em seus poemas etc. Ela é, a

nosso ver, constituidora do mundo e do humano, em suas diferentes formas. Ninguém passa ileso pela leitura – qualquer que seja –, ela sempre nos afeta, atravessa e provoca.

Nesse sentido, podemos considerar que a leitura amplia nossa porosidade tornando a nossa passagem pelo mundo extremamente interessante, pois ela não apenas aumenta o número de nossas experiências, mas amplia a experiência do viver em um mundo humano. Dar a ler é um gesto milenar. É pela leitura que se consegue possibilitar a continuidade e durabilidade do mundo comum. Por isso, ler, tem a ver com um tipo de salvação de um mundo anterior. Não apenas ressuscita esperança nos vivos de agora, senão o faz a partir de palavras de ontem. Tal gesto serve para exercitar-se no humano. Para que o humano não se negue ao humano. Para não esquecer que estamos vivos.

Entendido isso, consideramos que o conceito de leitura não pode ficar restrito apenas à decifração da escrita, já que sua aprendizagem está para além de uma questão subjetiva, ela envolve o processo de formação global do indivíduo, tendo a ver com a seu aperfeiçoamento para conviver socialmente, politicamente, economicamente e culturalmente.

Ler é abrir mundos, é imaginar mundos, é dar possibilidades outras para se compreender e interpretar o mundo, é criar espaços e meios para a conquista da cultura, é adquirir conhecimentos e saberes humanos, é ampliar o vocabulário, a memória, o raciocínio, exercitar a verbalização, ampliar os diálogos entre gerações, enfim, auxilia e abre uma infinidade de possibilidades. Sem contágio entre pares e, consequentemente, com os saberes historicamente produzidos pela humanidade não há propriamente humano.

Importa lembrar que, na maioria dos casos, a prática da leitura ocorre apenas na escola, pelo fato de inúmeras crianças se encontrarem em situações de vulnerabilidade que impedem ou não condizem com a possibilidade de se incentivar a leitura em casa, inclusive de adquirir materiais voltados para a prática. Motivo este que traduz a necessidade de a escola continuar a se manter de pé[3]3 e remar na contramão de

3 Manter-se de pé significa que sua especificidade deve ser garantida e preservada, ou

muitos discursos pedagógicos contemporâneos.

A partir do pacote dos discursos hodiernos, podemos afirmar que a escola não é aquilo que se pensa contemporaneamente a partir das reformas[4]4 em pauta. Grosso modo, a escola não é um lugar para a formação de competências e habilidades[5]5, segundo e seguindo uma suposta funcionalidade social, ou então de substituir os conteúdos (rígidos, duradouros, lentos, exigentes) por competências (flexíveis, mutáveis, sempre suscetíveis de treinamento e retreinamento). Portanto, trata-se de um discurso anti-escolar e anti-institucional, incorporando, inclusive, uma roupagem ideológica.

Na contramão disso, consideramos que inserir os novos (crianças) no legado humano é um processo lento e gradual, que não pode ser feito com meras competências ou habilidades, com uma noção de formação reducionista e unilateral, com a substituição de conteúdos que exigem determinação, dedicação, disciplina e esforço por parte dos alunos, ou então, a substituição de práticas, por exemplo, de ler um livro, ou ainda de ouvir a contação de uma história.

Ler e contar são possibilidades de abrir e legar o mundo aos novos, é deixar uma herança para todos aqueles que adentram o mundo como estrangeiros, mas que precisam encontrar, cada qual, o seu lugar nele. Saber ler, interpretar e contar aquilo que se leu é uma exigência para todo ser humano, afinal, em situações simplicistas do cotidiano percebemos a necessidade de tais aptidões.

Consideramos, desse modo, que além do conteúdo teórico necessário para a alfabetização de todo aluno, a leitura e a contação levam o aluno a um raciocínio mais concreto, melhor elaborado, reflexivo, coerente, aberto. Cabe à escola, portanto, o papel de proporcionar dentro da especificidade de seu próprio campo, o estímulo à leitura e a possibilidade de se contar histórias, isso deve ser mostrado às crianças desde os Anos Iniciais para que possam criar o

seja, até podemos aprender assistindo televisão, mas a televisão não é uma escola; podemos aprender no museu, mas o museu não é uma escola; podemos aprender na internet, mas a internet não é uma escola; podemos aprender com o grupo dos camaradas, mas o grupo dos camaradas não é uma escola.

4 Para citar algumas: "Novo" Ensino Médio, Homeschooling, Escola sem Partido.

5 Acreditamos que sua finalidade não é extrínseca, mas intrínseca.

prazer pela leitura, pelas histórias e narrativas humanas.

Importa destacar que não cabe somente ao professor da língua portuguesa ensinar as crianças a ler e a escrever. Ler e escrever fazem parte de qualquer disciplina ou conteúdo desenvolvido, contudo, consideramos que é basilar saber fazer a leitura de forma racional, por exemplo; na disciplina de matemática, para que os alunos possam resolver um problema matemático, é necessário saberem interpretar o que o problema está pedindo, e para que possam interpretar é preciso ler de uma forma compreensível.

Quando se reconhece a autoridade do texto podemos reconhecer a autoridade do mundo humano, que o mundo é o que nos fala, o que nos dá a pensar, que nos dá a ver, que nos apresenta possibilidades outras. O que importa, nessa direção, é a leitura, o texto, o livro (aquele que manda e que possui autoridade), o mundo (a pluralidade humana e não nós mesmos).

A leitura e a contação de histórias sempre nos dizem alguma coisa, sempre nos fazem pensar. Em cada texto e contação há alguém que está debaixo do texto, alguém que diz algo e proporciona algo (imaginação, pensamentos, palavras...). Ler e contar são atividades fundamentais que transmitem conhecimentos e valores, são decisivas na formação e no desenvolvimento dos alunos.

Além disso, consideramos que as histórias representam uma forma significativa que a humanidade encontrou para expressar as suas experiências, a contação de histórias, por exemplo, é uma atividade essencialmente comunicativa, intersubjetiva – que depende do Outro. Por meio dela, os humanos conseguem repassar costumes, tradições e valores capazes de constituir o sujeito. Por isso, a contação de histórias possibilita a criação de um ambiente de encantamento, de surpresas e emoções, para além do já dado e previsível. Durante a contação, o enredo e os personagens ganham vida, modificando aquele que conta/narra e também aquele que a ouve/assiste.

Ler e contar desenvolve o consciente e o subconsciente da criança, estabelece a relação entre o atemático (mundo interno) e o temático (mundo externo), entre o individual e o social, constituindo a formação da personalidade das crianças, do estabelecimento de valores

e conhecimentos fundamentais para a inserção no mundo humano.

Ler e contar é ressuscitar palavras e personagens, é criar uma memória que possibilite refletir sobre nós mesmo, sobre o mundo em que vivemos, sobre as pessoas e os acontecimentos que, ao longo do tempo, atraíram a atenção humana, contribuindo para se construir a identidade terrena.

Ler e contar é abrir novas possibilidades de criação, imaginação, formação e humanização. Ao se ler e contar uma história, percorre-se um caminho absolutamente infinito de descobertas e compreensão do mundo. Por meio de um livro ou de uma contação de história é possível descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica.

Por meio da leitura e da contação podemos familizarizar os novos com o legado humano, possibilitando que o mundo comum dure, continue e se aprofunde. A leitura é fundamental para que o ser humano seja inserido na sociedade, na coletividade, na diversidade, na cultura. Pois, o mundo só pode vir a ser renovado se os novos de hoje se apossarem dos saberes históricos e culturalmente produzidos pela humanidade.

Portanto, ler e contar tem a ver com a compreensão de que só a escola inscreve, no caminhar sempre para diante da condição humana, o retorno, o regresso ao legado cultural do passado e, assim, dá continuidade ao elo da criação. Todo aquele que entra e sai da escola se constitui em um sucessor, alguém que herda do passado, alguém que sucede a, que vai atrás, à raiz, ao início, à fonte, e que, por isso, somente por isso, está em condições de continuar, de construir um futuro.

3 Experiências pedagógicas: considerações e possibilidades outras

As experiências pedagógicas, abaixo citadas, foram realizadas durante as aulas de Hora Atividade dos Anos Iniciais em uma Escola Municipal do município de Santo Ângelo/RS, isto é, enquanto o professor titular tinha o seu planejamento (na escola ou fora dela). O planejamento das experiências/atividades foi pensado especificamente por turma e, geralmente, conjuntamente com o professor titular

da mesma. Dessa forma, considera-se que o trabalho conjunto é fundamental para se obter melhores resultados e envolvimento dos alunos em atividades que já foram ou serão trabalhadas em sala.

Destacaremos, doravante, algumas experiências registradas durante o ano letivo de 2019. No 1º ano, por exemplo, trabalhou-se com a contação de história do livro "Nunca conte com ratinhos", de Silvana D'Angelo. No livro, dez ratinhos são convidados para um lanche, mas, um a um, acabam se envolvendo em outras situações e desistem da ocasião. Nesse contexto, foi possível fazer a relação dos números (sequência numérica), trabalhar com atividades matemáticas, além de aprender a contagem regressiva, divertir-se procurando os números entre as ilustrações e conhecer as aventuras dos ratinhos.

Na Figura 1, é possível notar que cada aluno possui um número, que representa um ratinho da história. Foram feitas três atividades a partir dos números: 1) os alunos se espalharam pela sala, no momento em que a música parou, todos precisavam ir na frente do quadro e organizar a ordem correta dos números (1 a 10); 2) foi realizada uma atividade de adição matemática; 3) foi realizada uma atividade de interação entre os números e os personagens da história.

Figura 1 - Atividade realizada a partir da história: "Nunca conte com ratinhos"

Fonte: Elaboração do próprio autor (2019).

Ademais, no 1º ano, também foi realizada a sequência pedagógica com o livro "O aniversário do seu alfabeto", de autoria de Amir Piedade. A sequência foi realizada durante o primeiro semestre

e parte do segundo semestre de 2019. Realizou-se a contação da história, posteriormente, confeccionou-se um caderno com as letras do alfabeto.

Em seguida, elaborou-se um cronograma com as respectivas datas em que cada aluno deveria levar o caderno para casa e realizar a atividade de preenchimento de uma letra do alfabeto com desenhos, nomes, figuras etc, que condiziam com a respectiva letra. Por exemplo, o aluno que era responsável pela letra A, podia escrever palavras que iniciam com a letra A, desenhar objetos que iniciam com a letra A, escrever nomes, colar gravuras, enfim, utilizar a criatividade para preencher a página que estava sob sua responsabilidade.

A atividade foi realizada durante as aulas de Hora Atividade, cada semana se compartilhava com todos os alunos o que havia sido preenchido pelos colegas durante a semana anterior. O envolvimento dos alunos na atividade foi excelente, todos se sentiram desafiados e utilizaram a imaginação e o conhecimento – muitas vezes proveniente das próprias aulas – para inovar na descrição das respectivas letras.

Na Figura 2, representamos a contação da história do livro "O aniversário do seu alfabeto". Cada letra presente no livro foi simulada por um fantoche da mesma letra. Os alunos adoraram a contação da história utilizando os fantoches.

Figura 2 - Contação da história "O aniversário do seu alfabeto"

Fonte: Elaboração do próprio autor (2019).

A figura que segue (3) refere-se às mesmas atividades desenvolvidas a partir do livro "O aniversário do seu alfabeto". Observa-se a escrita do título no quadro. Além disso, os alunos estão copiando o título do livro para o caderno e aguardando o início da contação.

Figura 3 - Contação de história "O aniversário do seu alfabeto"

Fonte: Elaboração do próprio autor (2019).

Estas foram algumas experiências realizadas durante o ano de 2019 com a turma do 1º ano. Doravante, apresentamos algumas experiências realizadas no segundo ano nas aulas de Hora Atividade. Após a contação da história "Que bicho será que fez o buraco?" de autoria de Ângelo Machado, os alunos foram desafiados a montar objetos ou personagens presentes na história. Na Figura 4 temos a etapa 1 da confecção dos objetos/personagens a partir do material pedagógico.

Figura 4 - Confecção de objetos e personagens da história

Fonte: Elaboração do próprio autor (2019).

Nessa direção, na Figura 5 que segue, apresentamos um resultado elaborado pelos alunos a partir da história: “Que bicho será que fez o buraco?”.

Figura 5 - Confecção de objetos e personagens da história contada

Fonte: Elaboração do próprio autor (2019).

Ademais, já no 3º ano, realizou-se uma atividade com a utilização de fantoches. Os alunos podiam formar grupos para realizar a atividade. A atividade consistia em criar uma história e apresentá-la aos demais colegas utilizando os fantoches disponíveis na escola. Na Figura 6, pode-se observar a escolha de um livro (E agora Bob?) realizada pelo grupo para a posterior apresentação com a utilização dos fantoches.

Figura 6 - Atividade com Fantoches

Fonte: Elaboração do próprio autor (2019).

Na Figura 7, pode-se observar as apresentações com os fantoches por parte de alguns alunos. A atividade foi muito importante, uma vez que desenvolveu a imaginação, oralidade, coerência e sequência histórica, além da coordenação decorrente do trabalho com os fantoches.

Figura 7 - Apresentação dos trabalhos com fantoches

Fonte: Elaboração do próprio autor (2019).

Na Figura 8, apresentamos uma imagem com todos os alunos que participaram da atividade desenvolvida durante a aula. A empolgação e felicidade marcou a participação e desenvolvimento das atividades. Para muitos alunos, este foi o primeiro contato com os fantoches, consequentemente, com a produção de uma história de modo autônomo e imaginário, inserindo personagens, elementos novos etc. Em síntese, foi uma atividade muito importante para apreender mais sobre as competências e aptidões dos alunos, para além do reproduzido e estático.

Figura 8 - Participação dos alunos na atividade desenvolvida

Fonte: Elaboração do próprio autor (2019).

No 4º ano, conforme trabalhos realizados durante as aulas de Hora Atividade, selecionamos apenas duas. Na Figura 9, foi realizada a atividade da Mala de Objetos. A atividade consistia em construir uma história a partir dos objetos que eram retirados da mala, por conseguinte, a história foi compartilhada com a turma.

Num segundo momento, a atividade foi desenvolvida em dupla, o professor solicitava a presença de dois alunos à frente, feito isso, o professor retirava um objeto e um dos alunos iniciava uma história com este objeto (de forma improvisada), logo em seguida, era retirado mais um objeto e o outro aluno continuava a história do aluno anterior com o presente objeto. Foram atividades divertidas, que exigiram o improviso, o esforço, a escrita, a coerência histórica, a criatividade, a oralidade etc. Os alunos adoraram a atividade e a mesma foi repetida – mas com outros objetos, em outro momento.

Nessa direção, na imagem que segue o objetivo, conforme se observa, era o de criar uma história a partir do título "Uma viagem muito legal!", levando em consideração os objetos que eram retirados da mala. A história, após finalizada, foi compartilhada com os colegas.

Figura 9 - Atividade com a Mala de Objetos

Fonte: Elaboração do próprio autor (2019).

Outra atividade realizada com os alunos do 4º ano foi a de criar uma história a partir dos livros visuais (de imagens – sem escrita). Cada aluno escolheu um livro que continha apenas imagens (sem escrita), a partir das imagens, o objetivo era o de construir uma história escrita a partir das imagens. Posteriormente, os alunos tiveram de socializar

as suas histórias com os demais colegas, conforme mostra a Figura 10.

Figura 10 - Atividade com livros visuais (apresentação da história)

Fonte: Elaboração do próprio autor (2019).

Nessa direção, conforme solicitado, apresentamos algumas experiências/atividades realizadas durante o ano de 2019 nas aulas de Hora Atividade. Contudo, em virtude do espaço aqui delimitado optamos em selecionar somente algumas experiências, a fim de que não se torne algo repetitivo e homogêneo. Contudo, aferimos que várias outras experiências e atividades foram realizadas durante o ano, engrandecendo, ainda mais, a relação dos alunos para com a leitura, os livros, a poesia, a rima, a imaginação, a criatividade, a coerência, a autonomia e a oralidade.

4 Considerações finais

Apresentamos, neste relato, algumas experiências realizadas durante o ano de 2019 com as turmas do 1º, 2º, 3º e 4º ano durante as aulas de Hora Atividade em uma Escola Municipal do município de Santo Ângelo/RS.

Consideramos que os momentos reservados para as aulas de Hora Atividade foram proveitosos e importantes para o desenvolvimento dos alunos em seus mais diversos aspectos (motores, físicos, psicológicos...). Uma vez que as atividades de leitura exigiram

a criação, a autonomia, o improviso, a dedicação, a coletividade, a diversidade, a oralidade, a alteridade etc.

Nesse sentido, é função primordial da escola, ensinar a ler e inserir os novos no mundo da leitura. Logo, é na escola que se deve possibilitar a ampliação do domínio dos níveis de leitura e escrita, além de orientar a escolha dos materiais de leitura. A educação escolar deve desenvolver as relações entre leitura e indivíduo, em todas as suas interfaces.

É na escola, como sabemos, que muitas crianças têm o primeiro contato com a leitura formal, uma vez que, hodiernamente, muitos são os casos de abandono e de falta de cuidados para com as crianças por parte dos pais. Logo, a escola deve fazer todo o esforço possível para inserir as crianças no legado humano por meio da leitura, da imaginação, da autonomia, da criação e da escrita. É por isso, como lembra Michael Young, o conhecimento que a escola oferece tem de ser um conhecimento poderoso, isto é, um conhecimento que fará toda a diferença na vida do aluno, um conhecimento que ele só pode e encontrará na escola.

Ler e contar, duas grandezas que marcam a condição humana, marcam a imprevisibilidade do humano e caracterizam a sua ação no mundo comum. É por meio da linguagem que constituímos um mundo propriamente humano. É na linguagem, e a partir dela, que os homens podem pensar o comum. Só temos algo em comum porque possuímos linguagem. É isso que constitui o legado e o mundo comum, mundo este construído a partir das relações intersubjetivas produzidas pela ação, pluralidade, pensamento e linguagem.

Portanto, se há um mundo humano comum passível de ser analisado, valorado, explorado, revisto, aperfeiçoado etc., então deve ser este, juntamente com suas construções simbólicas e linguagens públicas, que deve ser apresentado às novas gerações por meio da instituição escolar (quiçá, por meio da leitura e contação).

EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE

Esperamos que cada leitora e cada leitor possa, como nós, desfrutar de cada uma das páginas e compartilhar dos mesmos sentimentos que nos movimentaram durante o desenvolvimento de nossas escritas. Somos motivados pela certeza que a semente quando cai em solo fértil germinará e produzirá outros frutos, os quais serão consumidos e terão suas sementes lançadas novamente aos ventos. Palavras, frases e parágrafos contidos nesta obra poderão ser este pequeno mundo, o qual abriga todo um sistema pronto para brotar e encantar aqueles que o permitirem desabrochar e desenvolver.

Prof. Me. Diovane de César Resende Ribeiro

ISBN: 978-65-88362-07-5
9 786588 362075

EDITORA
ILUSTRAÇÃO